

Maria Clotilde Gomes Saraiva

**“ O Papel do Amigo Crítico/Colaborativo no Plano de Desenvolvimento  
Profissional do Docente/Educador de Infância”**

MESTRADO EM SUPERVISÃO E COORDENAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Cláudia Maria  
Amaral Teixeira

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Ciências da Educação e do Património



UNIVERSIDADE  
PORTUCALENSE

Março, 2013



## DECLARAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Nº. do B. I.: \_\_\_\_\_ Tel/Telem.: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-Graduação:

Doutoramento

Área do doutoramento: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_ - \_\_ - \_\_\_\_

Mestrado

Designação do mestrado: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_ - \_\_ - \_\_\_\_

Título da tese / dissertação  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Orientador(es):  
\_\_\_\_\_

Declaro, para os devidos efeitos, que concedo, gratuitamente, à Universidade Portucalense Infante D. Henrique, para além da livre utilização do título e do resumo por mim disponibilizados, autorização, para esta arquivar nos respectivos ficheiros e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, o trabalho supra-identificado, nas condições abaixo indicadas:

[Assinalar as opções aplicáveis em 1 e 2]

1. Tipo de Divulgação:

Total.

Parcial.

2. Âmbito de Divulgação:

Mundial (Internet aberta)

Intranet da Universidade Portucalense.

Internet, apenas a partir de 1 ano 2 anos 3 anos - até lá, apenas Intranet da UPT

Advertência: O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respectivos direitos de autor ou o direito de a usar em trabalhos futuros, os quais são pertença do subscritor desta declaração.

Assinatura: \_\_\_\_\_

Porto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## **Agradecimentos**

Quero agradecer a todos os que me acompanharam ao longo de todo este percurso, sem os quais este sonho não seria realizado.

Assim agradeço de uma forma muito especial:

À Orientadora Professora Doutora Maria Cláudia Teixeira, pela amizade, incentivo e disponibilidade dispensada.

À Coordenadora do Curso Professora Doutora Isabel Freitas

À minha grande amiga Fátima Cristina Sá que me incentivou e deu muita força para atingir este objetivo.

A minha amiga Angélica Oliveira por toda a colaboração, pela crítica construtiva e todo o apoio que me deu para a concretização do meu projeto de investigação e de enriquecimento, pessoal e profissional, nas aulas observadas..

À minha família por todo o carinho, incentivo e confiança que sempre me presenteou desde o primeiro momento. Especialmente o meu marido e filho.

A todos os meus amigos que, direta ou indiretamente, me apoiaram para a realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada...



## Resumo

### **“ O Papel do Amigo Crítico/Colaborativo no Plano de Desenvolvimento Profissional do Docente/Educador de Infância”**

O presente estudo teve como objetivo primordial investigar a função do amigo crítico/colaborativo, no plano de desenvolvimento profissional do educador de infância. A importância desta temática resulta da preocupação de refletir sobre melhoria da qualidade da prática pedagógica dos educadores de infância, uma vez que estes profissionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças.

Como resultado da investigação de cariz qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, constatou-se um reconhecimento, pela larga maioria das entrevistadas, dos benefícios da amizade crítica no desenvolvimento profissional dos docentes, o que veio corroborar, que o amigo crítico permite melhorar a prática pedagógica dos educadores, através de uma reflexão conjunta baseada num diálogo constante e uma crítica construtiva.

**Palavras-chave:** Educador de Infância; Amigo Crítico; Supervisão Colaborativa; Desenvolvimento profissional.



# Abstract

## **The Role of Critical Friend / Collaborative on Development Plan Teacher / Educator of Childhood**

The present study had the primordial objective to investigate the function of the critical/collaborative friend in the professional development of the kindergarten educator. The importance of this issue results from a concern to reflect on improving the quality of teaching practice in kindergarten, since these professionals play a key role in the development of children.

As a result of the nature of qualitative research, conducted through interviews, it was found a recognition, by the large majority of the interviewees, of the benefits of critical friendship in the professional development of teachers, which corroborated that the critical friend can improve the teaching practice of the educators, through a joint analysis based on constant dialogue and constructive criticism.

Keywords: Kindergarten Educator, Critical Friend; Collaborative Supervision, Professional Development.



# Índice Geral

AGRADECIMENTOS .....	V
RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	IX
ÍNDICE GERAL .....	XI
ÍNDICE DE QUADROS .....	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XIII
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I - REVISÃO DE LITERATURA .....	5
<b>1. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE .....</b>	<b>7</b>
1.1. IDENTIDADE SOCIAL.....	10
1.2. IDENTIDADE PROFISSIONAL .....	11
1.3. CRISE NA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS DOCENTES .....	14
1.3.1. <i>Contexto sociopolítico e educativo da crise de identidade profissional</i> .....	16
1.3.2. <i>Contexto escolar da crise de identidade dos professores</i> .....	19
<b>2. A PARTICULARIDADE DO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>21</b>
2.1. A SOCIALIZAÇÃO DO DOCENTE.....	23
2.2. A SOCIALIZAÇÃO COMO UM PROCESSO DE COLABORAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS DOCENTES .....	26
<b>3. APROFUNDAMENTO DAS QUESTÕES DA SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>29</b>
3.1. CONCEITO DE SUPERVISÃO .....	31
3.2. MODELOS DE SUPERVISÃO .....	31
3.3. FUNÇÕES DO SUPERVISOR .....	33
3.3.1. <i>Conceito de amigo crítico</i> .....	36
3.3.2. <i>Competências-chave de um amigo crítico</i> .....	38
<b>4. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL DOS DOCENTES .....</b>	<b>41</b>
4.1. A SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E ORGANIZACIONAL DOS DOCENTES .....	42
4.2. A FORMAÇÃO E AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS .....	44
4.3. A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL PARA A QUALIDADE DA INTERAÇÃO DAS PRÁTICAS E DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS.....	49

<b>5. REFLEXÃO SOBRE O RECURSO À ESCALA DE EMPENHAMENTO DO ADULTO COMO INSTRUMENTO DE APOIO À FUNÇÃO DO AMIGO CRÍTICO .....</b>	<b>53</b>
<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>59</b>
<b>6. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>61</b>
6.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA .....	62
6.2. OBJETIVOS DO ESTUDO .....	62
6.3. CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA .....	63
6.4. TÉCNICA DE RECOLHA DOS DADOS .....	65
6.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS .....	67
6.6. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES .....	68
<b>7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>71</b>
7.1. BLOCO B: PERCURSO PESSOAL E PROFISSIONAL .....	72
7.2. 2.2. BLOCO C: OPINIÃO SOBRE O AMIGO CRÍTICO .....	77
7.3. BLOCO D: PERGUNTAS LIVRES .....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>85</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>89</b>
<b>ANEXO 1: GUIÃO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO 2: SESSÕES COM AMIGO CRÍTICO/COLABORATIVO .....</b>	<b>103</b>

## Índice de quadros

<b>QUADRO 1. AGRUPAMENTO DAS QUESTÕES DE ACORDO COM OS OBJETIVOS A ATINGIR.</b> .....	<b>67</b>
<b>QUADRO 2. CARATERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES NO ESTUDO.</b> .....	<b>69</b>

## Índice de gráficos

<b>GRÁFICO 1. RESPOSTAS OBTIDAS COM A PERGUNTA “VOLTARIA A ESCOLHER A MESMA PROFISSÃO?”</b> .....	<b>74</b>
<b>GRÁFICO 2. RESPOSTAS OBTIDAS COM A PERGUNTA “CONSIDERA A PROBLEMÁTICA EM ESTUDO PERTINENTE?”</b> .	<b>84</b>



## Introdução

---

Esta investigação visa compreender os efeitos da ação de amigos críticos/colaborativos no processo de desenvolvimento profissional dos docentes ou educadores de infância e nas aprendizagens das crianças.

O panorama sociocultural atual encontra-se marcado por constantes alterações socioeconómicas, organizacionais e educacionais, o que resulta numa necessidade de atualização dos profissionais de todas as áreas, no sentido de darem resposta às constantes exigências da sociedade. A profissão de docente não está imune às profundas mudanças acima referidas, pelo contrário, o desenvolvimento profissional dos educadores e professores encontra-se diretamente relacionado com estas mudanças.

Segundo diversos autores, a formação dos docentes deve ser entendida como um processo pessoal, permanente e contínuo, que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional durante a formação inicial e o desenvolvimento profissional (Passos *et al.*, 2006).

Torna-se evidente a importância da formação de docentes reflexivos, flexíveis, dinâmicos, capazes de solucionar problemas relacionados com a sua prática pedagógica e tomar decisões educativas contextualizadas, fundamentadas e criticamente refletidas (Schön, 2000). Diversos autores que para se atingir este ideal de docente, o seu desenvolvimento profissional deve ser acompanhado de uma relação interpessoal positiva com amigos críticos ou supervisores, destacando-se o incentivo à reflexão crítica colaborativa sobre a prática e a crescente autonomização dos educadores no processo formativo (Day, 1999; Oliveira-Formosinho, 2002b).

Neste contexto, o amigo crítico possui um papel muito complexo no processo educativo. Por um lado, surge como a ponte entre as instituições de ensino superior e as instituições cooperantes (escolas/jardins de infância). Por outro lado, cabe-lhe o papel aliciante de acompanhar a caminhada da prática pedagógica, ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas. Articulando a teoria com a prática, proporcionando o aprofundamento de tópicos, sendo capaz de rasgar horizontes pedagógicos (Sá-Chaves, 2002).

A supervisão do amigo crítico assume características de horizontalidade em estratégias baseadas na reflexão e discussão de práticas; elaboração de avaliações; apresentação dos resultados de investigação-ação e apreciação crítica do trabalho dos demais participantes (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008).

No entanto, não obstante aos benefícios da ação do amigo crítico na formação profissional dos docentes e educadores, existem algumas questões que ainda têm de ser abordadas, como por exemplo relativamente à dependência e à autonomia. Adicionalmente a estas questões, o estabelecimento e a manutenção de colaboração a longo prazo, por si só não é fácil. Será necessário, portanto, um diálogo permanente sobre aquilo que se espera, sobre o que está a acontecer e o que se poderá fazer ainda melhor (Day, 1999).

Com base neste paradigma, este trabalho visa contribuir para a qualidade do ensino na formação de profissionais competentes e comprometidos para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Assim, realizou-se esta pesquisa no sentido de ampliar a visão do conhecimento sobre a função que deve desempenhar um amigo crítico/ colaborativo.

Como resultado desta pesquisa, este trabalho encontra-se dividido em duas partes: a parte I referente à revisão bibliográfica e a parte II referente ao trabalho empírico.

- Parte I – Apresenta de forma sintetizada, uma revisão bibliográfica contendo informação relevante no âmbito deste trabalho, ou seja, aprofunda as questões da supervisão da prática pedagógica e o seu impacto no desenvolvimento profissional e organizacional do docente/educador de infância;
- Parte 2 – Expõe a metodologia de investigação utilizada no decorrer deste trabalho; efetua a análise e interpretação dos resultados obtidos referentes ao estudo do papel do amigo crítico/colaborativo, no plano de desenvolvimento profissional do docente/educador de infância; e apresenta as considerações finais do trabalho.



## **Parte I - Revisão de Literatura**

---



## **1. A construção da identidade**

---

Ao focar o olhar no contexto no qual se exerce a docência, vislumbra-se um conjunto de novas demandas que pressionam os professores a redefinirem seus papéis, tarefas e identidades.

Em particular, o fenômeno da identidade é de extrema complexidade e ao abordá-lo, pode-se incorrer inclusive em riscos, pois “*quanto mais se escreve sobre este tema, mais as palavras instauram uma limitação à volta de uma realidade tão insondável como invasora de todo o espaço*” (Dubar, 1997, p. 103-104). O mesmo autor também defende que a identidade nunca está definitivamente terminada e que os indivíduos atravessam obrigatoriamente crises resultantes daquilo que ele denomina como *fissuras do eu*.

Atualmente, o termo identidade, encontra-se presente numa pluralidade de debates sociais, procurando-se, cada vez mais, conhecer a sua essência. Uma vez que, num mundo em constante mutação, face a instituições e a referências que perderam a sua significação, a crise da identidade instalou-se na consciência do cidadão contemporâneo e generalizou-se a todos os níveis.

Existem diversas perspectivas teóricas para perceber e analisar a identidade. As abordagens culturais e funcionais da socialização enfatizam o fato de o indivíduo interiorizar valores, normas e disposições, tratando-se de uma adaptação, apenas como se de uma dimensão única se tratasse, tornando-o assim um indivíduo com legitimidade de ser identificado social e profissionalmente.

Cada indivíduo é um ser de relação, tem uma constituição individual própria, porém sujeita a influências externas. Entre a sua constituição primária pessoal, e as posteriores, diversas influências externas, realiza-se a sua personalidade psicossocial através de transações sucessivas.

Neste contexto, diversas ciências como a Psicologia, a Sociologia ou até mesmo a Antropologia organizam estudos sobre as identidades, incluindo a identidade dos docentes. Neste caso, segundo Ulmann (2001), o exercício da educação consiste numa ação exercida por um ser humano sobre outro ser humano, mais frequentemente de um adulto sobre uma criança, para permitir ao educando a aquisição de certos traços culturais como os saberes ou

maneiras de agir, tanto técnicas, como morais, que são consideradas desejáveis.

No caso específico dos docentes, tem-se verificado alterações profundas, por vezes negativas, na identidade dos mesmos, ao longo da última década do século XX e primeira década do século XXI, devido aos impactos da reconfiguração do mundo contemporâneo. A escola é caracterizada por aumentar possibilidades de ascensão social e de superação das desigualdades sociais, onde o professor representa a autoridade constituída capaz de conduzir os jovens e as crianças ao convívio social e à vida em democracia. Deste modo, a escola e os docentes, através da sua identidade social, bem como profissional, possuem um papel fundamental na construção dessas práticas democráticas (Torres, 2001).

No entanto, antes de avançar para a análise destas considerações, torna-se fundamental entender o conceito de identidade. De uma forma geral, a identidade pode ser definida como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Por outras palavras, consiste na *“perceção que cada indivíduo tem de si próprio. A identidade constrói-se na relação e interação dialética que se estabelece entre o “eu” e o “outro”, na similitude e na diferença”* (Fernandes, 2001, p. 102).

Do ponto de vista sociológico, identidade pode ser definida como *“características distintivas do carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que têm sentido para eles. Algumas das principais fontes de identidade são o género, a orientação sexual, a nacionalidade ou a etnicidade, e a classe social. O nome é um marcador importante da identidade individual, e dar um nome é também importante do ponto de vista da identidade do grupo”* (Giddens, 2004, p. 694).

Para enquadrar a complexidade da identidade do ser humano, quem melhor que Ricardo Reis, o heterónimo de Fernando Pessoa, para exemplificar o sentimento de descoberta de si e da sua relação com os outros:

## Alma

*Tenho mais almas que uma  
Vivem em nós inúmeros;  
Se penso ou sinto, ignoro  
Quem é que pensa ou sente.  
Sou somente o lugar  
Onde se sente ou pensa.  
Tenho mais almas que uma.  
Há mais eus do que eu mesmo. (...)*

(Reis, 2009, p. 159)

### 1.1. Identidade social

A identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interaccionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Ou seja, a aceitação de determinada identidade social, pressupõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo.

Desta forma, a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as ideias, concepções e representações que construímos sobre nós mesmos; e uma dimensão coletiva, isto é, os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.). Assim, pode-se inferir que para a construção da identidade, ocorrem dois processos distintos: um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro) (Dubar, 1991).

Por outras palavras, as características das identidades sociais construídas no interior de um grupo social define as diversas dimensões das comparações sociais, que reforçam o sentido dessa identidade, ou seja, as identidades sociais estão marcadas pelas semelhanças entre si. As atitudes e os comportamentos típicos dos grupos, que são explicitamente reconhecidos como valores coletivos são formas relevantes de expressão da identidade de seus membros. Deste modo, verifica-se que a forma como um indivíduo interage no seio de diferentes grupos, influencia a sua identidade, ou seja, a construção da identidade social consiste num processo marcado pela diversidade das relações sociais às quais os indivíduos se submetem.

Fazendo uma análise histórica do processo de construção de identidade social na educação, verifica-se que no final do séc. XIX e início do séc. XX, a estrutura social sofreu alterações significativas que influenciaram fortemente diferentes áreas da vida social, entre elas a educação das crianças (Vilarinho, 2000). Os fenómenos como a industrialização e o conseqüente aumento das famílias, resultaram na impossibilidade das mesmas de cuidar das suas crianças enquanto trabalhavam, sendo assim necessário criar instituições que as apoiassem.

Neste panorama, a função das instituições e dos educadores sofreu, claramente, uma redefinição. Atualmente, os educadores possuem uma função educativa de grande imprescindibilidade social. Portanto, a articulação entre saberes e concepções de mundo distintos a partir da experiência da construção da identidade social, resulta num elevado impacto nos papéis dos educadores e das instituições no processo de educação das crianças (Lahire, 2002).

## **1.2. Identidade profissional**

O conceito de identidade tem vindo a ser explorado por diversos investigadores, de forma a demonstrar como a identidade pessoal e a profissional estão interligadas. A complexidade da identidade pessoal, social e

profissional está bem patente, quando Moita (1995, p. 139) refere que *“uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, e a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades”*.

Assim, a identidade profissional apoia-se na perspetiva de construção da identidade pessoal e social como um processo dinâmico que tem subjacentes seis características: a continuidade, a coerência consigo próprio (sentimento de permanecer o mesmo), a unicidade (singularidade), a diversidade (várias personagens numa mesma pessoa), a realização de si pela ação e a autoestima (Tap, 1998). Portanto, segundo na perspetiva deste autor, a identidade constitui *“um esforço constante para gerar a continuidade na mudança, o que nem sempre é fácil”* (Tap, 1998, p. 65).

Outros autores defendem que a identidade profissional consiste numa forma particular de identidade social, não pode ser considerada como um dado adquirido, mas sim como fruto de uma construção social que questiona, a todo o momento, o próprio conceito de profissão.

Esta linha de pensamento é corroborada por Lopes (2001a, p. 188) quando afirma que *“a identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura de identidade pessoal e no estilo de vida do ator”*.

Com base nos estudos realizados sobre esta temática, pode-se considerar a identidade profissional como uma construção composta, ao mesmo tempo, pela adesão a modelos profissionais, resultado de um processo biográfico contínuo, e pelos processos relacionais. Por outras palavras, a identidade profissional, integra a forma de um indivíduo se definir e ser definido como possuindo determinadas características, em parte idênticas a outros e em parte diferentes de outros membros do grupo ocupacional.

No que diz respeito ao processo de construção da identidade profissional de um educador, verifica-se que, como já foi referido anteriormente, resulta de uma construção interativa da identidade pessoal e da identidade profissional. Como afirma Nóvoa (1995, p. 17) *“é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” uma vez que o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...) E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”*.

Portanto, pode-se inferir que independentemente das semelhanças em termos de identidade profissional dos professores, cada um desenvolve uma forma muito própria de ser e de atuar no seu espaço, de acordo com o íntimo da sua maneira de ser professor (identidade pessoal e social). Percebe-se, deste modo, que as transformações ao nível da identidade profissional exercem influência em termos da identidade pessoal e vice-versa. Seguindo esta linha de ideias, pode-se constatar que a identidade profissional de um educador traduz-se na relação que estabelece entre a sua profissão e a sua identidade social e pessoal.

De acordo com Nóvoa (1995), o processo de construção da identidade profissional dos professores baseia-se na teoria dos “AAA”:

- Adesão: ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, a um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
- Ação: deve escolher as melhores formas de agir, no foro profissional e pessoal.
- Autoconsciência: é uma dimensão decisiva da profissão de docente, uma vez que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo.

Em suma, a identidade profissional é construída baseada em componentes sociais, pessoais e éticas. Possui uma componente social, porque ser profissional da educação implica um mandato da sociedade, através do Estado, que regula o exercício da função. Possui uma componente pessoal, uma vez que a competência de quem a exerce tem um efeito de autolegitimação junto dos educandos. E uma componente ética, na medida em que um educador possui uma determinada influência sobre os seus educandos. Este último fator, é muito importante, uma vez que, a nível geral, a influência é tanto maior quanto menor for a idade dos seus educandos, quer através de uma comunicação verbal, quer através de uma comunicação não verbal. Sendo assim fundamental uma identidade profissional marcada pela competência, integridade e ética, nos educadores de infância.

### **1.3. Crise na identidade profissional dos docentes**

Já foi referido previamente as características da concepção da identidade social e profissional, no entanto, para analisar a crise na identidade profissional dos docentes, torna-se pertinente caracterizar o conceito de profissão.

Assim, segundo Ferréol *et al.* (2002), do ponto de vista puro da sociologia, o termo profissão tem sido usado para designar: o tipo de trabalho habitual de uma pessoa; o conjunto de interesses de uma coletividade onde uma pessoa exerce seu trabalho; ou ainda um grupo de profissionais liberais como, por exemplo, os médicos. No entanto, ao aliar a sociologia à semântica, o termo profissão pode ser definido como a exposição pública de alguma opinião ou habilidade cuja característica principal consiste no fato de ser comum a um grupo de indivíduos. Deste modo, o termo professor refere-se a uma atividade especializada, uma profissão, cuja principal função é a de ensinar determinados conteúdos, sejam científicos, artísticos ou técnicos.

Numa sociedade em constante mutação e evolução, em que os referenciais estão sempre a mudar, instala-se uma crise, fruto das dúvidas, incertezas e inseguranças dos profissionais, como os docentes. Nas últimas

décadas, os problemas advindos de dificuldades na interação social, a insatisfação com as condições de trabalho, o baixo reconhecimento social ou sentimentos de insegurança em relação à sua integridade física, são exemplos de fatores que interferem diretamente com o trabalho de um educador. Segundo um estudo de Law (2001, p. 120), *“à medida que, neste século (XX), o sistema da “escola de massas” se foi desenvolvendo e se tornou significativo, no âmbito do planeamento do Estado, a produção de uma identidade fidedigna do professor também se tornou relevante. Este fato constituiu um problema em vários aspetos: primeiro, para o seu sentido enquanto coletivo - os professores cresceram em número e, por vezes, encontram-se em grupos alargados; segundo, para o seu posicionamento social - os professores do Estado eram um grupo socialmente instável, com baixos rendimentos, mas, com formação superior; terceiro, para os seus deveres e obrigações - os professores eram vistos como exemplos morais, quase missionários ou servos civis; e por último, para o seu processo de trabalho - os professores tinham de ser regulamentados e eficientes”*.

Assim, a instabilidade, a transformação profissional e a incerteza, pode contribuir significativamente para a transformação quer da identidade profissional quer da identidade pessoal, resultando na crise de identidade profissional dos docentes.

Os vários estudos realizados sobre esta problemática, permitiram diagnosticar duas causas que contribuem para a crise de identidade profissional nos docentes (Fullan e Hargreaves, 2000; Lopes, 2002):

- Sobrecarga: na sociedade atual, a profissão de docente já não se limita ao *“ato de ensinar”*, por vezes, os docentes são sobrecarregados com a elaboração de novos projetos, como atividades extracurriculares, de forma demonstrar a sua qualidade de trabalho. Este excesso de expectativa de trabalho por vezes decorre da falta de diálogo entre os docentes e as entidades administrativas, o que resulta na insegurança dos docentes,
- Isolamento: a profissão de docente encontra-se, muitas vezes, caracterizada pelo fato de ser uma profissão solitária. Por um lado, os

educadores optam por preparar as aulas sozinhas, por ser mais rápido. Por outro lado, fatores como a rigidez de horários ou a inflexível rotina escolar limitam as interações sociais.

Adicionalmente aos fatores inerentes à profissão de docentes, para gravar a realidade, tem-se vindo a verificar um aumento das tensões professor/aluno, resultado da democratização do ensino, e do conseqüente aumento da variedade de classes sociais e culturais. Esta heterogeneidade discente, muitas vezes acarreta problemas de disciplina. Neste contexto, a escola sente dificuldades em manter uma relação pacífica e amigável, uma vez que esses alunos além de a rejeitarem, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta. Para agravar ainda mais a situação, os pais parecem demitir-se das funções que lhes competiam (Lopes, 2001b).

Tendo em vista a panorâmica geral da crise que vivem os professores, torna-se fundamental realizar estudos diversificados sobre esta temática, como por exemplo: estudos que se centram na formação da identidade profissional dos professores; estudos que se centram nas características da identidade profissional dos professores; ou estudos em que a identidade profissional foi apresentada pelas histórias contadas ou escritas pelos professores. Estes estudos são relevantes na medida em que ajudam a perceber as necessidades dos professores em início de carreira e, também, porque contribuí para ajudar a perceber como se sentem os professores nas escolas atuais onde se verifica constantes mudanças educacionais.

### **1.3.1. Contexto sociopolítico e educativo da crise de identidade profissional**

Na sociedade atual, o papel de professor tem sofrido alterações profundas. O desenvolvimento criativo, crítico e pessoal do professor está constantemente a entrar em conflito com as exigências sociais de submissão a uma ordem estabelecida. Assim tem-se verificado que “*criticado e posto em questão, o professor viu descer a sua valorização social*” (Esteve, 1989, p. 10),

uma vez que as suas ações e o que a sociedade pretende obter não são absolutamente coincidentes.

No contexto sociopolítico e educativo atual, o professor, por um lado, sente que aquilo que está a fazer não é reconhecido pelos pais, pelos alunos, pelo poder político e pela própria sociedade, e por outro lado, este défice de retribuição simbólica e reconhecimento é vivenciado num contexto profissional onde as tendências para o alargamento das contribuições que se esperam dos professores são reforçadas.

A escola deve permitir proporcionar oportunidades de melhoria social, bem como, funcionar como prevenção de um conjunto de fenómenos exclusivamente sociais (exclusão social, educação rodoviária, educação do consumidor, prevenção dos desequilíbrios ecológicos, etc). Por outras palavras, tem-se assistido, por um lado, a um alargamento das missões sociais da escola e, por outro lado, a uma invasão do social pelo escolar, contribuindo para uma missão impossível da parte dos professores.

Para acentuar o peso da responsabilidade social da escola, e por consequente dos professores, tem-se verificado que *“as famílias evidenciam a carga de responsabilidades que incubem ao professor indevidamente e a desvalorização na perceção dos pais da profissão docente”* (Seixas, 1997, p. 96). Deste modo, além da hiperresponsabilização, a família é a primeira a culpabilizar, injustamente, os professores quando ocorrem desvios no sentido negativo. Assim é visível o aumento das exigências mas, paradoxalmente, estas não se traduzem numa maior valorização da profissão de docente.

Com base nos vários estudos realizados, torna-se evidente que as questões sociais também estão dentro do sistema escolar, sendo necessário questionar criticamente a conceção tradicional do papel desempenhado outrora pelos professores. Tendo em conta as diretrizes impostas pela sociedade, os professores entram em conflito uma vez que as exigências nem sempre coincidem com as interpretações pessoais, instaurando-se uma crise de identidade.

A título conclusivo, para realçar a existência de uma relação entre a crise da normalidade e a crise de identidade dos professores, torna-se importante parafrasear, Lopes (2002, p. 35), quando afirma que esta crise “*está intrinsecamente ligada ao fato de a instituição escolar ter sido fundamental para a construção da sociedade moderna tal como ela existiu até meados do século XX. A sociedade moderna baseia-se na escola como elemento regulador central da nova ordem social, até porque o saber - ou, melhor, o diploma que a escola confere - é o novo critério de hierarquização social e distinção social*”. Assim, verifica-se que as crises da educação refletem as crises da sociedade, principalmente em situações de regressão económica, sociopolítica, ética e cultural.

O contexto socioeconómico atual também contribui para outro fator fundamental na crise de identidade dos docentes ou educadores de infância, a questão salarial. Nas últimas décadas, os salários dos professores têm conhecido uma degradação acentuada.

A situação económica vivida pelos professores portugueses, principalmente os que se encontram em início de carreira é bastante limitadora e, como é fundamental para o equilíbrio do orçamento familiar, sendo muitas vezes o único da família, impõe diversas exigências, como o trabalho extra.

Neste panorama, Jesus (1996, p. 51) considera que “*os salários de base dos professores deveriam ser aumentados substancialmente, sobretudo nos primeiros anos de docência, de forma a tornar a profissão docente ‘competitiva’, comparativamente a outras profissões para as quais são necessárias as mesmas habilitações académicas*”. Nóvoa (1995, p. 30), reforça esta opinião quando afirma que “*parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade*”.

### 1.3.2. Contexto escolar da crise de identidade dos professores

Nas últimas décadas tem-se assistido a diversas alterações no sistema educativo, que implicaram algumas mudanças na educação escolar e na profissão docente. Assistiu-se à passagem de uma educação de elite para uma *educação pública de massas*, na tentativa de universalizar e democratizar a educação, o que aumentou a heterogeneidade e o número de alunos nas escolas, iniciando um processo de massificação do ensino.

Esta heterogeneidade discente, por vezes, provoca alguma perturbação na relação professor/aluno. No entanto, o fenómeno que maior perturbação incute na relação professor/alunos consiste no comportamento destes, assunto tradicionalmente polémico no ensino pela sua delicada natureza e pela sua etiologia.

Os professores têm de estar preparados para fato de dentro da sala de aula, existirem alunos que não estão verdadeiramente motivados para a aprendizagem do que eles tentam ensinar. Deste modo cabe ao professor atuar no sentido de poder resolver a situação, detetando o problema em causa e agir no sentido de um maior acompanhamento, motivação, diversificação, individualização e comunicação.

Com a massificação do ensino, os professores têm de lidar com todos os problemas sociais e familiares de que os alunos são portadores. As famílias, sendo o grupo primário por excelência, encontram-se, na maior parte dos casos, desestruturada, demitindo-se das suas funções educativas e protectoras. Assim as crianças, *“abandonadas, dias inteiros em autogestão, alvos de maus tratos, vítimas na família, (...) estão diminuídos nos seus afectos, não têm exemplos de autoridade paterna, ou então vêm para a escola repetir os modelos caseiros que são os da agressão e do insulto”* (Carvalho, 2000, p. 96-99). Esta realidade vem intensificar a crise de identidade profissional dos docentes. Para agravar a situação, muito dos alunos não reconhecem o trabalho e esforço dos professores e, em certos casos, negam o valor desse esforço. Deste modo, além da falta de reconhecimento extrínseco,

também experienciam a falta de reconhecimento intrínseco na aula, acentuando a crise de identidade profissional.

## **2. A particularidade do processo de socialização na Educação**

---

O exercício da profissão de docente é bastante complexo e resulta por um lado da prévia aquisição de conhecimentos de conteúdos pertencentes ao domínio do ensino e, por outro lado, da prévia assimilação de processos e práticas que permitem a transmissão desses conteúdos. A aquisição destes conjuntos de saberes e de processos, segundo Monteiro (2000), consiste num reportório cultural, obtido pelo processo de socialização e pelo desenvolvimento pessoal. De forma a compreender o papel da socialização no desenvolvimento dos docentes, torna-se fundamental fazer uma abordagem ampla do conceito de socialização.

Segundo diversos autores, a socialização profissional dos professores consiste num processo de aquisição de valores, atitudes, interesses, destrezas e os conhecimentos inerentes à cultura do grupo a que pertencem ou aspiram vir a pertencer (Monteiro, 2000; Ulmann, 2001). Este processo pode ser analisado com base em duas perspetivas, pode ser encarado numa perspetiva funcionalista que remete para um paradigma de socialização que supõe a apreensão e interiorização passivas à cultura do grupo, ou numa perspetiva dialética que se situa num paradigma interativo ligado a um processo de influências múltiplas e com resultados que provocam alterações mútuas no grupo, isto é, o indivíduo influencia os outros, mas também é submetido aos efeitos que as ações dos outros exercem sobre si e que o levam a transformar-se a si mesmo.

Na perspetiva funcionalista, a socialização é imposta por vários agentes socializadores de normas de comportamento sociais e de padrões culturais a interiorizar pelo indivíduo, assim o mesmo passa a ser visto como “*produto social e que em certo sentido, estará condenado a reproduzir a estrutura social onde ele se desenvolve*” (Pinto, 1995, p. 120). Sendo assim, as aspirações do *eu*, ao não se conformarem com as exigências da sociedade, sofrem os efeitos da repressão desta. Deste modo, a teoria funcionalista tende “*a identificar o fim do processo socializador com o fim da educação formal e com a reprodução, respetivamente, de uma sociedade integradora e de compatibilidades ou dividida e em permanente conflito.*” (Seixas, 1997, p. 33).

A perspectiva dialética é baseada na teoria Piagetiana, que defende a socialização como um processo dinâmico de desestruturação e reestruturação de equilíbrios coerentes mas provisórios. Segundo Percheron (citado por Dubar, 1997, p. 31), a socialização não consiste apenas na transmissão de valores, normas e regras, tal como era defendido pela teoria funcionalista, mas principalmente no “*desenvolvimento de uma dada representação do mundo*” e, em particular, num “*mundo especializado*” como é o educativo.

Esta perspectiva considera o processo de socialização interativo, uma vez que pressupõe uma transação entre o socializado e os socializadores. Assim, “*na vida de cada indivíduo parece existir uma sequência temporal no curso da qual este é induzido a tomar parte na dialética da sociedade*” (Berger e Luckman, 1991, p. 174).

Estes autores defendem que o processo de socialização se divide em primário e em secundário. A socialização primária ocorre durante a infância, e a socialização secundária, processa-se pela vida adulta, no local de trabalho e na sociedade. A socialização secundária pode funcionar, em alguns casos, como o prolongamento da primária resultando numa continuidade harmoniosa, mas, noutros caso, também poderá haver uma rutura, conduzindo à desestruturação/reestruturação da identidade.

Neste contexto, um indivíduo nunca é dado como completamente socializado, sendo a dinâmica socializadora definida como um processo sem fim, contínuo na vida do indivíduo que pode passar por várias fases de dessocialização, rutura com o modelo de identificação (Setton, 2005).

## **2.1. A socialização do docente**

O processo de socialização constitui uma componente essencial para a construção da identidade profissional dos professores. Assim, pode-se afirmar que a dinâmica da construção da identidade profissional, resulta de uma

processo amplo da socialização profissional entre os professores e o grupo social (Setton, 2005).

Para entender a importância da socialização na construção da identidade profissional dos professores, torna-se fundamental analisá-la no contexto de preparação profissional aos primeiros anos de ingresso na profissão que, conseqüentemente, vai influenciar a socialização docente ao longo da carreira.

O processo de socialização profissional dos professores, no início da carreira profissional, é atravessado por duas fases distintas mas correlacionadas, correspondendo a primeira à formação inicial e, a segunda, aos primeiros anos de ingresso na profissão. Alguns autores ainda defendem a existência de uma outra fase que antecede a formação inicial, denominada de socialização pré-profissional que representa a socialização antecipada. Esta fase engloba as experiências familiares e escolares vividas, onde já se construiu uma imagem inconsciente daquilo que o professor será profissionalmente. Os estudos efetuados por Tardif (2004) demonstram que o conhecimento profissional do professor mantém uma continuidade com as experiências pré-profissionais, nomeadamente aquelas que acompanham a socialização primária e secundária.

Neste contexto, pode-se inferir que quando o professor inicia a sua carreira profissional, já possui determinados pressupostos e valores implícitos sobre o contexto escolar da escolarização. Este pensamento é corroborado por Bullough (1989, p. 143) quando afirma que este “*saber natural forma uma lente ou um filtro através do qual o professor observa a sua formação, pelo que as ideias, os conceitos e até os skills que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituída por dados por ele aceites como correctos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte, enquanto que as ideias que confirmam o ego são valorizadas e vistas como credíveis*”.

Na verdade, os professores ensinam como viram ensinar, ou seja, o modo como os professores ensinam tem mais impacto nos futuros professores

do que aquilo que eles ensinam. Uma vez que, *“ao iniciar a atividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando”* (Flores, 2003, p. 148).

O período inicial da carreira de um docente é marcado por inúmeras expectativas, entusiasmos, problemas, tensões e desafios. Assim, neste período, o docente muda de posição, passa de aluno para professor. Esta situação acarreta sentimentos de incerteza em relação à capacidade para assumir o seu papel e fazer frente aos desafios da atividade profissional que está iniciando. Sarmiento (1994, p. 63) retrata esta realidade quando afirma que *“o jovem professor, imbuído do ‘idealismo’ dos ideais pedagógicos apreendidos na sua formação inicial e ‘seduzido’ pela perspectiva de transformar o mundo educacional de acordo com esses ideais, chega à escola e encontra um ‘mundo fechado’, dominado por regras, orientações, solicitações e hábitos que desmentem aquelas perspectivas iniciais. Sofre, assim, o choque da realidade”*.

De acordo com este panorama, acentua-se a importância do processo de socialização profissional, em particular no diz respeito à interação entre o futuro professor e aqueles que o rodeiam (colegas, alunos, professores, supervisor, etc.). Os supervisores, também denominados de amigos críticos ou colaborativos, são muito importantes nesta fase profissional do docente, uma vez que influenciam ao nível das práticas de ensino dos professores no domínio da sua filosofia educacional, conferindo assim um acompanhamento no domínio do planeamento, da ação e da reflexão guiada (Jacinto e Sanches, 2002, p. 99).

Com base em tudo o que foi dito, pode-se constatar que o período inicial na profissão corresponde a uma fase de intensa aprendizagem, em que os professores desenvolvem novos conhecimentos em várias áreas, procedimentos e rotinas. Deste modo, é também um período de forte reflexão sobre a identidade profissional e, até mesmo, pessoal, que vai ser determinante no desenvolvimento profissional do docente ao longo da sua carreira. No entanto é de salientar, que a socialização do professor ao longo da

vida, enquanto profissional, depende de vários aspetos contextuais que são, no entanto, indissociáveis da sua condição de pessoa e também dos fatores com que se relaciona o seu trabalho: pessoais, sociais e institucionais.

A título conclusivo, a construção da identidade profissional, corresponde ao processo de comunicação ou de socialização que a produz, enquanto *“resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”* (Dubar, 1997, p. 105).

## **2.2. A socialização como um processo de colaboração na formação contínua dos docentes**

Diversos estudos têm reconhecido a complexidade da profissão de docente, o que leva à necessidade de uma formação contínua ao longo da carreira. Deste modo, Day (1999, p. 84), considerando a complexidade da prática, afirma que para os professores continuarem *“a desenvolver-se profissionalmente têm de envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação e na narrativa, ao longo de sua carreira, e serem apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica”*.

A importância da socialização advinda da integração em grupos colaborativos, foi inicialmente defendida por Vygotsky (1989), que defende que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, conferem vantagens, que não estariam disponíveis em ambientes individualizados. Esta realidade assume especial importância, no ambiente educativo, uma vez que, os professores sofrem de carência de apoio (Parrilla e Daniels, 2004).

Seguindo esta linha de pensamento, Bolzan (2002, p. 27), também defende que a reflexão sobre a prática dos docentes ganha relevância se for realizada de forma compartilhada e contínua em grupos colaborativos, refletir *“sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois*

*compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano escolar, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade de reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc. num crivo que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia”.*

Este autor também defende que num grupo, a “*construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente*” (Bolzan, 2002, p. 63). Por outras palavras, os docentes ficam mais capacitados para a realização de atividades com mais autonomia, devido ao fato de terem participado em atividades colaborativas. Assim, a integração dos docentes em grupos colaborativos torna-se uma socialização relevante na construção de identidade profissional, na medida em que num grupo colaborativo “*a resposta aos desafios da realidade problemática é já a ação dos indivíduos sobre ela, para transformá-la*” (Freire, 2005, p. 193) como tal, a aprendizagem é pessoal, mas tem lugar nos contextos sociais e nas relações interpessoais, emergindo da comunicação entre participantes Skovsmose (2007).

Em suma, um grupo colaborativo representa um espaço de interação, de trocas de experiência e de construção de conhecimentos, contribuindo para a forma como o professor se relaciona com esses conhecimentos, e constrói sua identidade profissional.

Diversos estudos demonstram que as práticas de estudo, reflexão e investigação dos grupos colaborativos, conferem aos professores, em especial em início de carreira, uma formação contínua num paradigma que coloca como centro de preocupação o desenvolvimento profissional dos docentes participantes. Este pensamento é corroborado por Pacheco e Flores (1999, p. 135) que afirmam que a “*formação contínua deve potencializar a colaboração dos diversos atores do sistema educativo e a realização de projetos de*

*investigação-ação-formação orientados para o desenvolvimento profissional do professor”.*

Apesar das vantagens da socialização nos grupos colaborativos, verificam-se algumas dificuldades para a constituição de práticas colaborativas entre professores, uma vez que *“diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualizada, muito longe de uma cultura de colaboração, em que o professor cumpre uma tarefa que lhe está atribuída, não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no quotidiano escolar. Uma outra conceção de formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores a capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns”* (Pacheco e Flores, 1999, p. 135).

### **3. Aprofundamento das questões da supervisão da prática pedagógica**

---

É um fato aceito que a supervisão pedagógica na formação de profissionais ligados à docência e à formação inicial assume um papel fundamental para a qualidade profissional dos docentes. A supervisão possui uma ação reguladora e formativa de educadores cooperantes, na qual a função do supervisor é de grande importância e encontra-se sistematicamente desafiada pelos educadores.

As atividades que envolvem os supervisores institucionais e os docentes, onde se confrontam práticas e situações educativas através da participação crítica, do questionamento e do compromisso perante a resolução dos problemas, tornam possível uma aprendizagem colaborativa e a inovação no modo de pensar e de agir. Seguindo esta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2002a), afirma que além de serem momentos de construção participada na comunidade de prática, que transformam as experiências em aprendizagens individuais e coletivas, criam também a identidade profissional dos agentes educativos.

Neste contexto *“fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contratualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, joga-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma supervisão”* (Alarcão, 1995, p. 5).

Para uma melhor compreensão do papel e importância do supervisor é importante fazer uma contextualização do conceito de supervisão.

### 3.1. Conceito de supervisão

O conceito de supervisão tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, dependendo da cultura e da sociedade a que se refere, podendo apresentar diferentes designações. Segundo Alarcão e Tavares (2003), consiste num processo continuado, no âmbito de uma orientação profissional e que tem como objectivo o desenvolvimento humano e profissional. “*A supervisão é o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*” (Alarcão e Tavares, 2003, p.16).

A definição acima referida é uma das mais abrangentes para o conceito de supervisão. No entanto, para entender a noção polissémica de supervisão, torna-se necessário estudar os vários modelos de acção supervisora. Uma vez que o processo de supervisão é constituído por uma série de modelos diversificados, uns que privilegiam a aprendizagem das crianças, outros colocam o enfoque no papel do professor/educador, outros ainda responsabilizam o supervisor por determinados papéis mais ligados à construção do conhecimento ou ao percurso reflexivo dos professores/educadores.

### 3.2. Modelos de supervisão

Diversos autores referem a importância da supervisão e dos vários papéis atribuídos ao supervisor. As diferentes perspetivas alertam para que sejam contemplados “*futuros modelos de supervisão*”, focados na aprendizagem e que demonstrem que, se por um lado a “*melhoria do ensino leva à melhoria da aprendizagem*”, por outro, demonstrem também, que “*a supervisão otimiza a aprendizagem*” (Tracy, 2002, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 83-85).

Os modelos de supervisão são muito variados, sendo apenas referidos alguns modelos. A título de exemplo, o conceito de supervisão diferenciada de Glathorn (1984, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 44), que “*defende a selecção de opções por parte dos professores*” em que o autor se centra sobretudo na capacidade do supervisor, de assistir e não de avaliar, embora sem perder o controlo do processo. Deste modo o supervisor analisa “*os meios pelos quais os comportamentos do professor facilitam ou impedem a aprendizagem do aluno*”. Este autor caracteriza a supervisão em quatro opções, sendo estas “*supervisão clínica*”, “*desenvolvimento profissional cooperativo*”, “*desenvolvimento auto-direccionado*” e “*monitorização administrativa*”. No caso dos autores Sergiovanni e Starratt (1993, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 58-62), estes definem a supervisão como um percurso com cinco etapas, que vai desde a “*supervisão clínica*”, “*supervisão colegial*”, “*supervisão auto-direccionada*”, “*supervisão informal*” e, por último, “*supervisão baseada na pesquisa*”. Dentro das referidas, a última também pode ser designada por “*investigação-acção*”, a qual defende que “*o professor seja um observador da sua própria instrução*”, exigindo um elevado nível de reflexão e análise. Por último, Pajak (1993, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 55) ainda refere um modelo desenvolvimental-reflexivo, o qual defende que “*a prática profissional tem origem na capacidade do professor para aprender a partir da experiência, refletindo criticamente sobre as suas próprias ações*”.

Analisando todos os modelos, verifica-se o aparecimento de um novo modelo designado de “*modelo do professor-como-supervisor*” ou “*modelo de autosupervisão*”, que se caracteriza como “*uma supervisão personalizada e difusa, com os professores assumindo colaborativamente a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos*” (Tracy, 2002, citado por Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 85).

Com base nos exemplos acima referidos e, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002b) é possível constatar-se que o processo de supervisão baseia-se nas seguintes premissas: i) a escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida; ii) os professores são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se auto-dirigirem e de se auto-supervisionarem, quando

têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados; iii) o ambiente organizacional global, no qual os professores trabalham, determina o seu desempenho; e iv) as crianças aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros.

A título conclusivo, pode-se constatar que os modelos de supervisão completam-se, na medida em que cada um valoriza aspectos significativos da prática supervisora, que em conjunto demonstram a complexidade e exigência desta tarefa.

### **3.3. Funções do supervisor**

Na sua essência, o supervisor possui papel de acompanhar a caminhada da prática pedagógica e de incentivar educadores cooperantes e estagiários a manterem a vontade de aprender ao longo da vida. Deste modo, devem possuir capacidades para *“provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas, ajudar e organizar o pensamento e a acção do colectivo das pessoas individuais”* (Alarcão e Tavares, 2003, p.149).

Uma vez que a supervisão tem como objetivo *“o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes”* (Alarcão e Tavares, 2003, p. 144), ao supervisor compete fazer a ponte entre as instituições de ensino superior e as instituições cooperantes (escolas/jardins de infância), de forma a incentivar a mudança e a melhoria da prática ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas.

Ao permitir a articulação entre a teoria e a prática, proporciona o aprofundamento de tópicos, sendo capaz de rasgar os horizontes pedagógicos e sociais, uma vez que também possui uma importante função socializadora, na medida em que ajuda a criar redes de solidariedade e interdisciplinaridade

dentro e fora da própria escola, alargando assim os horizontes dos seus interlocutores e criar pontes para o futuro e para o desconhecido.

Este pensamento é defendido por Jaques Delors (1996), no relatório das Nações Unidas: *“Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, maior sentido de responsabilidade e maior solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo”* (Delors, 1996, p. 44).

A função de um supervisor também deve ser manifestada de uma forma colaborativa, não avaliadora, de modo a que a supervisão não seja reduzida a um *“mero processo de fiscalização em que o supervisor fora e dentro da sala de aula esquadrinha e inspeciona com um olhar superior a atividade de qualquer outro professor”* (Alarcão, 2003, p.120).

Deste modo, o supervisor deve ser um profissional experiente, possuindo uma forma de agir *“inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro”* (Alarcão, 1995, p. 47).

Com base no que foi dito, verifica-se a necessidade de existir uma relação de empatia e cumplicidade, uma vez que ambos se esforçarão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto. Aprofundando conhecimentos, traçando prioridades de ação, formulando intenções, refletindo sobre as práticas, ajustando estratégias, analisando as reacções e o desenvolvimento das crianças, para assim progredir no crescimento como pessoa e profissional e assim ajudar as crianças a crescerem também na sua individualidade. A importância desta relação de intimidade encontra-se bem descrita por Alarcão (1995, p. 47): *“Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de autoreflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no*

*professor um espírito de investigação ação num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional”.*

Segundo um estudo de Glickman (1985), é possível identificar dez atitudes importantes presentes na figura do supervisor, sendo elas:

- i) Prestar atenção;
- ii) Clarificar;
- iii) Encorajar;
- iv) Servir de espelho;
- v) Dar opinião;
- vi) Ajudar a encontrar soluções para o problema;
- vii) Negociar;
- viii) Orientar;
- ix) Estabelecer critérios;
- x) Condicionar.

Adicionalmente a estas atitudes, de uma forma sintetizada, a ação dos supervisores pode estender-se a vários níveis, tais como: integração dos novos professores; profissionalização dos professores vinculados; e até formação contínua dos responsáveis pela gestão intermédia (grupos que formem uma comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem).

Segundo, Oliveira (2000), os supervisores são uma parte integrante da escola e são responsáveis por dinamizar iniciativas com vista à melhoria da qualidade da educação, incluindo também a formação e a avaliação dos recursos humanos, conforme o projeto de escola. É fundamental as escolas possuírem supervisores dotados de competências cívicas, técnicas e humanas, as quais se agrupam em: “*competências interpretativas*” que possibilitam a

realidade em vários sectores e detetam desafios emergentes relativos à escola, à educação, à formação; “*competências de análise e avaliação*” abarcam projetos, iniciativas, situações, e desempenhos; “*competências de dinamização de formação*” englobam as comunidades colaborativas dando-lhes apoio e estímulo; “*competências de comunicação e de relacionamento interpessoal*”, são importantes para mobilizar as pessoas, gerir conflitos e criar empatia necessária para um relacionamento construtivo (Alarcão e Tavares 2003, p. 151).

De uma forma sucinta, o supervisor possui uma função de facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores em formação inicial e contínua, individual e em grupo, com efeitos a ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

O papel de supervisor implica uma grande responsabilidade e conhecimento no desenvolvimento de áreas científicas como consciencialização do modo como os adultos aprendem e se desenvolvem, o refinamento de técnicas de observação, avaliação e dinâmica de grupos, novos conhecimentos na gestão de recursos e de estratégias de desenvolvimento profissional, e os progressos em termos de desenvolvimento curricular.

Assim, o professor ou educador encontrará no supervisor, uma pessoa capaz de o motivar a refletir sobre a sua prática à luz da teoria aprendida e discutida. Na verdade, o supervisor consiste, basicamente, num amigo crítico que confronta-os com as suas dificuldades e ajuda-os a descobrirem as soluções. Orienta-os nas suas reflexões de tal forma que, estas se vão tornando um elo de ligação entre a teoria e a prática, numa dinâmica interativa em que não é alheio o autoconhecimento cada vez mais aprofundado.

### **3.3.1. Conceito de amigo crítico**

No contexto educativo, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade, desenrola-se em colaboração, a partir de atores internos (crianças, profissionais, pais), eventualmente apoiados por atores externos (amigos

críticos, formadores em contexto), baseado numa construção contextual, dinâmica e evolutiva. O papel do amigo crítico (ou do formador em contexto) que apoia a reconstrução da qualidade tem-se revelado muito eficaz (Bertram e Pascal, 2004; 2006).

O papel do amigo crítico é desempenhado por um educador que colaborativamente reflete na ação documentada e faz dessa reflexão um espaço de aprendizagem e desenvolvimento. É um processo é difícil mas é possível, e que reverterá em ganhos para os educadores e as crianças.

De acordo com Costa e Killick (1993, p. 22), um amigo crítico consiste numa *“pessoa de confiança que coloca questões provocadoras, fornece dados para serem examinados através de outros olhares e critica o trabalho de outra pessoa como amigo. Um amigo crítico leva tempo para compreender totalmente o contexto do trabalho apresentado e os resultados que a pessoa ou o grupo procura atingir. O amigo é um apoiante do sucesso desse trabalho”*.

De uma forma mais ampla, o amigo crítico foi definido por Van der Velden *et al.* (2009) como alguém que: i) tem como objetivo fazer com que os projetos tenham êxito; ii) procura uma aproximação informal, de um amigo, com olhar crítico; iii) facilita amigavelmente, uma análise honesta e crítica, bem como reflexões profissionais entre elementos da equipa de projeto; e iv) mantém a confidencialidade, a franqueza, a sensibilidade e independência.

Um amigo crítico não deve ser visto como um fiscalizador ou inspetor, mas sim como incentivador à reflexão, ou seja, um dispositivo de formação, não como transmissor de saberes, mas como catalisador e mediador, apoiando à reformulação das questões, numa atividade pedagógica (Jorro, 2006; 2009).

Assim, o amigo crítico *“é alguém que aceita desafios intelectualmente estimulantes e faz perguntas incómodas (...) que não impõe os seus pontos de vista, mas que «obriga» os professores a tomar decisões, que provoca a discussão mas não deixa que ela se arraste por tempo indeterminado, capaz de lidar com a ambiguidade sem criar conflitos. É, por último, alguém que suscita o desenvolvimento profissional dos que participam na avaliação”* (Alaíz *et al.*, 2003, p. 78).

Em suma, depreende-se que o amigo crítico é peça fundamental no processo da autoavaliação no desenvolvimento profissional, como tal, deve ter um perfil capaz de gerir a incerteza, os conflitos e a ambiguidade inerentes à autoavaliação. Uma vez que numa sociedade em constante mudança, onde o conhecimento cresce exponencialmente, acentua-se uma dificuldade do ambiente educativo autoavaliar-se, deste modo, o recurso a um amigo crítico torna-se uma mais-valia.

### **3.3.2. Competências-chave de um amigo crítico**

O amigo crítico possui um papel muito complexo no processo educativo, como tal, as suas competências-chave variam de acordo com o que a situação de ação exige. De acordo com as competências do amigo crítico, ele fica capacitado de descrever um ato de trabalho, resultando numa situação avaliativa. Este gesto avaliativo é muito importante para os amigos críticos, porque revela uma atitude simbólica da preocupação de transmitir ao avaliado os valores da ação.

Para avaliar a situação e determinar o curso de ações a seguir, o amigo crítico, tem de possuir competências teóricas, metodológicas, de engenharia pedagógica, semióticas e éticas. Teóricas, porque um amigo crítico tem de conhecer os modelos teóricos de avaliação, ainda que o conhecimento teórico não consista num fim por si mesmo. Metodológicas porque a diversidade das práticas avaliativas acompanha à exigência de validação e fiabilidade de dados obtidos. De engenharia pedagógica, quando o prático visa evitar confundir as finalidades do projeto que será objeto de avaliação. Semióticas, revelando a capacidade de escuta e observação, incluindo a observação compreensiva de situações. E, por último, éticas uma vez que compreende erros fazendo dele uma questão coletiva, acompanhando iniciativas e inovações, aceitando questionar novamente o próprio dispositivo de avaliação (Jorro, 2006).

As competências-chave do amigo crítico devem reger-se por três grandes princípios definidos por Leite (2000):

- Trabalhar com as pessoas comprometidas na procura de soluções, mais do que intervir nelas;
- Contribuir para o desenvolvimento de ideias criativas e inovadoras, em vez de limitar-se a ser uma ajuda para a aplicação de fórmulas externas;
- Constituir um elemento de articulação entre a teoria e a prática, ou seja, entre o conhecimento científico específico e os aspetos e os profissionais responsáveis pela sua incorporação nas práticas.

De seguida são sintetizados alguns dos papéis dos amigos críticos na escola, bem como as competências-chave mais relevantes para cada um deles:

- **Conselheiro científico:** dá conselhos úteis; dá uma ideia clara dos pontos fortes e fracos da escola; informa relativamente a materiais sobre autoavaliação e desenvolvimento escolar; dá orientações claras sobre como implementar propostas; e cria qualidade através da reflexão, apoia na metodologia;
- **Organizador:** modera as reuniões; estrutura o processo; dá orientações para ações; prepara as reuniões ou atividades que envolvem toda a escola; define objetivos e discussões estratégicas;
- **Motivador:** encoraja e dá confiança; cria um sentimento de importância do projeto para a escola; é exigente; torna a autoavaliação compreensível; promove atividades de continuação; ajuda a focalizar e a ultrapassar conflitos;
- **Facilitador:** gere emoções; ajuda a manter o equilíbrio entre questões pessoais e questões profissionais; e dá ênfase aos aspetos de contexto no processo de aprendizagem na escola;
- **Supervisor dos educadores/docentes em formação inicial e contínua:** acompanha a caminhada da prática pedagógica; ajuda a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas; desenvolve

estratégias baseadas na reflexão e discussão de práticas; elabora avaliações; e faz uma apreciação crítica do trabalho dos participantes.

O último papel referido assume uma especial importância, uma vez que consiste no objeto de análise deste estudo. O amigo crítico, ao aplicar as suas competências no papel de supervisor de educadores ou docentes, permite desenvolver um novo significado à prática educativa. Em conjunto com os educadores, formulam tarefas e as atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Deste modo, ajuda também a produzir novos sentidos e a avaliar a experiência de cada um, potencializando o desenvolvimento profissional e a constituição de identidades profissionais dos participantes, sobretudo dos professores em início de carreira (Sá-Chaves, 2000).

Na verdade, um amigo crítico, representa o que o próprio nome indica, um amigo muito presente que estimula o diálogo e a reflexão, que permite ao educador, ao mesmo tempo em que ensina, aprender, pesquisar e desenvolver-se profissionalmente.

Neste contexto, a atividade do amigo crítico, visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos docentes. Assim compete-lhes, a tarefa designada “*como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens e que exerce uma influência direta sobre uns e indireta sobre outros*” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 6).

Assim, a supervisão do amigo crítico, deve ser considerada a dois níveis. Num primeiro nível, a formação e desenvolvimento profissional dos educadores ou docentes e num segundo nível o desenvolvimento das capacidades de organizacional e melhoria das condições de vida na escola. Como refere Alarcão e Tavares (2003, p. 144), a supervisão abrange “*a formação (inicial e contínua) e o desenvolvimento profissional dos agentes da educação e a sua influência no desenvolvimento dos alunos e o desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e o seu impacto na vida das escolas*”.

## **4. Desenvolvimento profissional e organizacional dos docentes**

---

#### **4.1. A supervisão no desenvolvimento profissional e organizacional dos docentes**

O conceito de supervisão, particularmente, quando aplicado ao recurso a amigos críticos, tem vindo a alterar-se consideravelmente, desde apenas um professor mais experiente que orienta outro professor no início da carreira, para um âmbito de melhoria do processo de ensino/aprendizagem na sala de aula, organizando materiais necessários, analisando metodologias, numa monitorização e reflexão sistemáticas, até uma conceptualização mais lata no sentido de organizar, gerir, encorajar e apoiar qualquer ação reflexiva de todos os participantes da comunidade educativa.

Neste contexto, a escola surge como espaço de aprendizagem e formação contínua. Onde todos os profissionais em exercício (professores, educadores, auxiliares, e outros que lidam de perto com crianças pequenas), são determinantes para a qualidade da escola, na medida em que todos eles colaboram na resolução de problemas, numa atitude de partilha e reflexão e numa busca permanente de soluções para os problemas reais daquele contexto (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Alarcão (2003) destaca duas variáveis da supervisão dos amigos críticos: o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, que influenciam não só a qualidade das aprendizagens dos alunos, como também a qualidade de vida das escolas.

*Assim, “a supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (crianças e adultos, alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela aprende e se desenvolve”* (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 18).

Chiavenato (2004) vem ao encontro desta teoria, uma vez que para este autor, os processos de desenvolvimento profissional envolvem duas fases que

culminam numa terceira: o ensinamento e o desenvolvimento pessoal, que resultam no desenvolvimento organizacional. Embora as duas primeiras fases possuam métodos similares, apresentam perspectivas diferentes, ou seja, o ensinamento é o processo de desenvolver qualidades nos recursos humanos para habilitá-los a serem mais produtivos e contribuírem melhor para o alcance dos objetivos organizacionais, no presente. Por outro lado, o desenvolvimento pessoal visualiza geralmente os cargos a serem ocupados futuramente na organização e as novas habilidades e capacidades que serão requeridas. Ambos constituem processos de aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar que o desenvolvimento acontece tanto pela aprendizagem individual quanto pela aprendizagem coletiva. Pois o crescimento e as transformações pessoais vão depender da estrutura organizacional que proporcione tais mudanças e também da interação e participação ativa dos membros da organização no processo de construção de conhecimento. Este fato demonstra a importância do desenvolvimento organizacional das escolas.

De fato, Senge (1998, p. 15) defende que *“uma organização capaz de atuar de maneira ativa e produtiva que continuamente aprimora sua capacidade está na condição de aprendizagem”*. Também defende que deve existir um encorajamento e um estímulo para criação de organizações que aprendem, sendo estas as que desenvolvem uma capacidade contínua de se adaptar e mudar.

As escolas, de acordo com esta teoria, deveriam ter um desenvolvimento organizacional baseado em quatro fatores: modelos mentais (individual), domínio pessoal (individual), visão compartilhada (coletivo) e aprendizagem em grupo (coletivo) e em cada uma delas desenvolvendo um *“pensamento sistémico”* (Bitencourt, 2004, p. 22).

Ao adaptar estes conceitos à realidade educativa é possível então constatar que o processo de melhoria da escola implica o envolvimento, partilha, colaboração e responsabilização dos professores em tarefas respeitantes ao desenvolvimento curricular, bem como tomadas de decisão

coletivas, que têm em vista a compreensão e resolução dos problemas reais daquele contexto e as necessidades e progresso dos alunos.

Assim, a supervisão está intimamente interligada com desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, uma vez que é *“centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais poderá resolver esses mesmos problemas, e promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional”* (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 13).

Atualmente, a qualidade dos serviços educativos representa um grande desafio que a sociedade coloca às escolas. Sendo portanto fundamental, melhorar a prática pedagógica dos professores e candidatos a professores e os contextos educativos onde ela decorre. O desenvolvimento profissional espelha a realidade em que se insere e as prioridades que aí se estabelecem, tal como refere Joyce e Showers (1988): *“o desenvolvimento profissional conota uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos”* (cit. Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2000, p. 43).

Em suma, é possível constatar que *“o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que, tal como os professores, devem ser reflexivas”* (Alarcão, 2001, p. 22).

#### **4.2. A formação e aquisição de competências no desenvolvimento profissional nos contextos educativos**

De forma a compreender o processo de desenvolvimento profissional, bem como, as implicações inerentes da formação contínua e a aquisição de competências, no mesmo processo, torna-se importante fazer uma

contextualização do conceito de desenvolvimento profissional. Sendo de salientar que quando se refere ao desenvolvimento profissional, este compreende o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento organizacional que lhe estão associados.

O desenvolvimento profissional, segundo Day (2001, p. 20-21), é definido da seguinte forma:

*“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.”*

O desenvolvimento profissional é um processo complexo, contínuo e pode ser encarado em diversas perspectivas. Segundo Howey (1985) no desenvolvimento profissional dos docentes, pode-se identificar seis dimensões: i) o desenvolvimento pedagógico relacionado com o aperfeiçoamento do ensino pela parte do professor através de atividades cujos focos serão determinadas áreas do currículo, competências relacionadas com a instrução ou com a gestão da turma; ii) o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão de si mesmo visando a construção de uma autoimagem equilibrada e a autorealização; iii) o desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de conhecimentos e de estratégias de processamento de informação; iv) o desenvolvimento teórico baseado na reflexão sobre a prática docente; v) o desenvolvimento profissional através da investigação; e vi) o desenvolvimento da carreira com a adoção de novos papéis docentes.

Por outro lado, de acordo com García (1999), o desenvolvimento profissional poderia ser dividido em: i) profissional autónomo; ii) baseado na reflexão, apoio mútuo e supervisão; iii) através do desenvolvimento e inovação curricular, formação no centro, desenvolvimento de projetos de inovação curricular e desenvolvimento dos professores centrado nas escolas; iv) através de cursos de formação; e v) através da investigação.

Já de uma forma mais sucinta, Alonso (1999) apresenta as seguintes perspetivas de desenvolvimento profissional: i) baseado na aquisição de competências, skills e conhecimentos (de que são exemplos as formações, os cursos); ii) autoconhecimento e desenvolvimento pessoal que inclui a aprendizagem adulta, as etapas de desenvolvimento psicológico e os ciclos de vida; iii) centrado no contexto, incluindo a inovação e a aprendizagem organizacional.

Diversos autores defendem que a formação dos docentes deve ser entendida como um processo pessoal, permanente e contínuo, que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional durante a formação inicial e o desenvolvimento profissional (Craveiro, 2007; Passos *et al.*, 2006).

A formação centrada no professor, inserido num contexto organizacional, a escola, assume um papel de especial relevo no contexto do desenvolvimento profissional, uma vez que permite a partilha de saberes, de funções e papéis diferenciados entre professores num processo colaborativo de construção de qualidade na escola. Uma das principais vantagens da formação é a relação entre teoria e prática (Estrela, 2001; Formosinho, 2002).

Assim, *“neste processo emergem novas consciencializações, novos saberes, novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem ativa, mobilizada pelo desejo de saber agir, adequadamente, em contexto”* (Formosinho, 2002, p. 222).

Seguindo esta linha de pensamento, a formação pode ser entendida como dimensão do desenvolvimento profissional, sendo um processo de acompanhamento permanente da função de docente, que se desenvolve com

grande atenção e sensibilidade quer no contexto de trabalho, quer face às necessidades dos professores, quer ainda na organização escolar. Os programas de formação perspetivam o envolvimento de grupos, numa série de sessões, num período de tempo, um ou mais formadores ou facilitadores, com objetivos de aprendizagem anteriormente definidos, interações e envolvimento ativo (Oliveira-Formosinho, 1998).

Ora, é através das interações acima expostas, que se estabelecem a investigação e a reflexão sobre as práticas que os professores aprendem e se desenvolvem pessoal e profissionalmente (Alarcão, 2001). Este conceito de articulação teoria-prática, encara o educador cooperante como um investigador e profissional da prática que, no seu contexto de trabalho, através da partilha e reflexão dos problemas reais que aí existem, forma e é formado quando procura soluções para esses problemas.

Assim, a formação de professores não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional, sendo para tal necessário os formandos possuírem um carácter “professor-investigador” das suas práticas (Alarcão, 2001). Contudo, Alarcão (2001, p. 26) afirma que *“formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”*.

De acordo com Canário (1999, p. 12), *“as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas, sim, como algo de «emergente» de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional”*. Por outras palavras, consistem num saber mobilizado, cuja sua operacionalização só é possível através da experiência, ou seja, em contexto de trabalho.

Bitencourt (2001, p. 22) descreve a relação entre a aprendizagem organizacional e a gestão por competências e revela que é importante privilegiar *“práticas que despertem para o desenvolvimento de competências a partir da realidade profissional e da prática de trabalho, privilegiando a identidade e a especificidade das organizações”*.

Também refere que a aquisição de competências deve ser entendida como: *“um processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes no qual o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais, tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação e podendo, desta forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (autorealização)”* (Bitencourt, 2001, p. 230).

Com base no que foi exposto, reconhece-se a importância do desenvolvimento do saber experiencial, individual e coletivo, e das múltiplas interações que acontecem no contexto educativo, em que a partilha e a reflexão articulam a teoria e prática.

Em síntese, *“torna-se necessário repensar as linhas orientadoras da educação/formação, de forma a contribuir para a construção de novos sistemas educativos, que contemplem objetivos mais alargados dos que os presentes – novos saberes e novas competências, articulados com a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, integração de novos públicos (principalmente de adultos), e de novas funções educativas; modificação da estrutura tradicional da escola para uma rede de espaços educativos alargada à comunidade, com a necessária convergência de recursos (comunitários, cooperativos, interculturais); alargamento da formação dos atores envolvidos, implicando a adoção de novos modelos e novos conteúdos; e atualização de recursos, métodos e programas”* (Ambrósio, 2004 in Teixeira, 2012, p. 3).

Em suma, poder-se à acrescentar que para uma completa compreensão dos processos envolvidos no desenvolvimento profissional, é necessário parafrasear Alonso (1999, p. 172), quando este afirma:

*“Resumindo, à luz da conceção de formação permanente ao longo da vida, o conceito de desenvolvimento profissional representa uma perspectiva de evolução e continuidade que se contrapõe à tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua. Em segundo lugar, ressalta o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança em que a formação formal e a formação informal se*

*entrecruzam e enriquecem mutuamente, superando, também, em terceiro lugar, a dicotomia entre as dimensões pessoais (o professor como pessoa) e profissionais (o professor como pertencente a um grupo ocupacional). Em quarto lugar, releva o seu carácter processual, sistemático e permanente por contraposição ao carácter pontual de ações ou realizações numa perspetiva de 'reciclagem'. Ressalta, também, em quinto lugar, o carácter ativo, reflexivo e autodirigido da formação, por contraposição à passividade e irreflexão e, finalmente, enfatiza a sua natureza global e integradora que afeta a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afetivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspeto redutor de muitas perspetivas”.*

#### **4.3. A importância do desenvolvimento profissional para a qualidade da interação das práticas e dos contextos educativos**

O desenvolvimento profissional dos docentes encontra-se diretamente associado à influência das competências do ensino, ou seja, ao desenvolvimento do ensino. Deste modo, o desenvolvimento profissional, possui uma elevada importância para a qualidade da prática no contexto educativo, uma vez que, o aparecimento e valorização de novas perspetivas de ensino em que professor e alunos assumem um papel diferente, a valorização não só das competências mas também de técnicas e estratégias (relativos à implementação do currículo) em simultâneo com a valorização da planificação e da reflexão permanente, permite uma interação educador/criança mais produtiva. Como refere Campos (2002, p. 60) “o que está em causa na profissionalidade dos professores e das escolas é justamente a competência para produzir, em cada contexto específico, o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem dos alunos”.

Esta interação educativa assume um papel de elevada relevância no processo de aprendizagem das crianças e dos adultos. “*No âmbito da pedagogia construtivista, a interação educativa é concebida como processo mediador central para a construção do conhecimento para a construção da autonomia intelectual e moral e, ainda, como forma de modelação de atitudes de real participação nas experiências (e reflexão sobre elas) que o quotidiano possibilita*” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 124).

O desenvolvimento profissional reflete-se na prática profissional pedagógica dos docentes, que por sua vez influenciam as interações no contexto educativo. Todos estes conceitos estão interligados, como tal, cada vez mais procura-se valorizar as experiências e a reflexão sobre as práticas.

A construção do desenvolvimento profissional deve ser no sentido de estruturar uma prática profissional contextualiza favorecendo a relação entre os novos conhecimentos e estratégias e a capacidade de responder a um problema ou dificuldade identificadas. Desta forma, tenta-se criar e desenvolver dinâmicas que possibilitem a reflexão sobre as práticas e a construção de novas aprendizagens capazes de beneficiar processos de mudança e de transformação das práticas educativas, combinando o processo de formação e a reflexão crítica com a prática do ensino (Sá-Chaves, 2000). Como a mesma autora (p. 75) afirma “*a reflexão sobre a prática (retrospectiva e prospetiva) constitui-se assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências*”.

Como foi exposto, existe uma relação direta entre o desenvolvimento profissional e a prática educativa, que influencia as relações e interações que ocorrem dentro e fora da sala das escolas ou instituições de infância, refletindo a qualidade das interações e, conseqüentemente, a qualidade no contexto educativo.

Para a melhoria da qualidade das práticas e do contexto educativo, torna-se importante alargar e desenvolver as interações, dentro e fora da escola, na medida em assim, que todos se envolvem numa preocupação e responsabilidade comum, que é o bem-estar da criança. Como defende Oliveira-Formosinho (2001, p. 85), quando afirma: “*A procura da qualidade*

*passa muitas vezes por desenvolver novas interações com as auxiliares da ação educativa, com as estagiárias, ou com os pais, ou com os professores do ensino primário ou ainda com outros agentes comunitários”.*



**5. Reflexão sobre o recurso à Escala de empenhamento do adulto como instrumento de apoio à função do amigo crítico.**

---

A Escala de empenhamento do adulto constitui uma técnica desenvolvida por Rogers (1983), que relaciona a aprendizagem dos alunos com os comportamentos dos professores (Pascal e Bertram, 1998). É uma técnica de observação que “*mede as qualidades de um ensino eficaz demonstradas pelo adulto*” (Pascal e Bertram, 2000, p. 22).

Consiste numa grelha de observação composta por três categorias (sensibilidade, estimulação, autonomia), cada uma das quais compreendendo vários tipos de comportamento. A partir da observação e registo destes comportamentos é possível identificar o estilo de interação adulto-criança.

Esta escala permite a um observador, por exemplo um amigo crítico, caracterizar, de mais objetiva e crítica, a interação do adulto com a criança e medir o nível de empenhamento daquele. Os níveis de empenhamento são medidos por um conjunto de características determinantes na relação entre o adulto e a criança. Como já foi referido, estas características são divididas e três categorias, segundo Pascal e Bertram (2000):

- i) **Sensibilidade:** referente à sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança, e inclui elementos de sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afecto;
- ii) **Estimulação:** referente à forma como o adulto intervém num processo de aprendizagem e o conteúdo de tais intervenções; e
- iii) **Autonomia:** representa o grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher atividades e expressar ideias.

O funcionamento desta escala baseia-se na pontuação de 1 a 5 dos níveis de empenhamento, os quais representam o estilo ou as atitudes de apoio à aprendizagem das crianças observadas. Esta pontuação considera o ponto 5 correspondente ao empenhamento total do adulto; o ponto 4 com atitudes predominantes de empenhamento e alguns traços de não empenhamento; o ponto 3 representa atitudes nem de empenhamento nem de falta de empenhamento; o ponto 2 inclui atitudes predominantes de falta de

empenhamento com traços de empenhamento; e por último, o ponto 1 com atitudes de total falta de empenhamento (Pascal e Bertram, 1998).

Esta técnica de observação tem destaque neste estudo, em particular, uma vez que foi adotada por Portugal, num projeto denominado de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP). Foi utilizada com o intuito de “*observar os educadores e outros adultos na sua interação com as crianças*” e assim “*caracterizar os estilos educativos mais comuns num determinado contexto*” (Pascal e Bertram, 1998, p. 102).

Na opinião de Oliveira-Formosinho (2001, p. 91), é um importante instrumento para “*analisar as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção do educador no processo de ensino-aprendizagem (sentir, motivar, autonomizar, alargar, implicar a criança) como um fator crítico na qualidade da aprendizagem da criança*”.

A Escala de empenhamento adulto é uma importante ferramenta que pode ser utilizada pelos supervisores, como o amigo crítico, pois “*permite focar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto*” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 91), representando assim um apoio ao desenvolvimento profissional e organizacional. Deste modo, o processo de supervisão é facilitado através da utilização desta escala, na medida em que a observação sistemática dos três campos de ação da educadora, permitem identificar os sinais de empenhamento que estão ou não presentes na sua intervenção e conhecer o estilo de interação que existe entre o educador e a criança.

Por outro lado, a aplicação da Escala de empenhamento adulto confere uma melhoria da qualidade da observação, um alargamento do ângulo de visão do supervisor, permitindo-lhe compreender o empenhamento, a sensibilidade e a autonomia dos educadores. Desta forma, é relevante uma vez que permite destacar as necessidades dos profissionais, na medida em que tem uma visão exterior ao contexto e um conhecimento mais aprofundado da teoria, refletindo-se na transformação consciente das práticas (Alarcão, 2002).

Seguindo esta linha de pensamento, verifica-se que por um lado, esta Escala alarga o horizonte, na medida em que constitui um acréscimo à

compreensão da realidade e prática da supervisão. E por outro lado, confere ao supervisor uma visão mais objetiva do contexto em que as práticas se inserem. Como afirma Oliveira-Formosinho (2001, p. 75), *“numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com carácter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos neles participam”*.

Ao recorrer à Escala de empenhamento do adulto, o amigo crítico, recolhe diversas informações que o ajudarão, depois de analisadas, a traçar prioridades de ação e a construir, com todos esses dados, um plano de intervenção. Como refere Alarcão (1999, p. 262), o amigo crítico deve *“utilizar os acontecimentos como material de trabalho e ocasião de formação e ajudar os formandos a conhecer, ou seja, a saber recorrerem a um conjunto de conceitos atuantes, claros e distintos e a compreendê-los nas suas inter-relações e no seu valor pragmático interpretativo da realidade em questão”*.

Neste contexto, esta técnica é uma mais-valia para o amigo crítico, na medida em que lhe permitirá analisar ao pormenor os contextos onde os educadores realizam a prática, percebendo a forma como se desenvolvem as propostas de trabalho, se estabelecem prioridades e se traçam planos de ação. Assim, o amigo crítico consegue conjugar os esforços do corpo docente, porque é capaz de articular a teoria com a prática.

Resumindo, a Escala de empenhamento pode capacitar a articulação entre a componente formativa e as situações de trabalho, uma vez que a discussão sobre os resultados da sua aplicação pode induzir o diálogo e a reflexão entre os diferentes intervenientes e conduzir à mudança das práticas e ao desenvolvimento profissional. É de referir que este processo de mudança, resultante da avaliação da prática pedagógica, deve envolver não só os educadores como também as próprias instituições. Deste modo, uma avaliação da prática pode contribuir para promover a transformação e o desenvolvimento pessoal e profissional, não só dos educadores e estagiários, como também da organização.

Contudo, é necessário reforçar que este processo de supervisão, deve ser de carácter construtivista, ou seja, a aprendizagem das competências deve ser contextualizada e inserida em processos de desenvolvimento profissional.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---



## **6. Enquadramento metodológico**

---

## **6.1. Delimitação do problema**

O presente estudo tem como objetivo abordar a importância do amigo crítico no desenvolvimento profissional dos docentes. Esta temática tem vindo a assumir um papel cada vez mais importante devido às alterações económicas e culturais da sociedade atual que exigem uma formação profissional que capacite, não apenas, a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências de forma a capacitar os docentes para situações profissionais complexas.

Neste panorama, o amigo crítico surge como um promotor de interações, de questionamento e de reflexão sobre as práticas pedagógicas e atitudes, numa perspetiva colaborativa para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente e melhoria da qualidade das aprendizagens.

A realização deste estudo prende-se com a necessidade de analisar os benefícios, bem como questões como dependência e autonomia, inerentes à ação do amigo crítico na formação profissional dos docentes e educadores.

## **6.2. Objetivos do estudo**

Com base na problemática previamente exposta, e de forma a investigar a multiplicidade de fatores e aprendizagens formais, informais e sociais que influenciam a ação do amigo crítico no desenvolvimento profissional do docente, o presente estudo tem como principal objetivo analisar e compreender melhor a perspetiva teórica da função amigo crítico/colaborativo, no plano de desenvolvimento profissional do docente/educador de infância.

Para a atingir objetivo supracitado, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar com base em diversos autores o conceito de desenvolvimento profissional relativamente a docente/educador de infância;
- Refletir sobre o papel do amigo crítico/colaborativo no desenvolvimento profissional dos docentes;
- Analisar os benefícios de sua atuação do amigo crítico/colaborativo.

### 6.3. Caracterização metodológica

No decorrer de um projeto de investigação, podem ser adotadas metodologias de diversas modalidades que se agrupam em dois conjuntos fundamentais: investigação quantitativa, ligada a questões de mensuração, definições operacionais, variáveis e estatística, e investigação qualitativa que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste âmbito, torna-se assim fundamental definir qual será o paradigma mais adequado para abordar o problema sobre o qual incide a pesquisa. Assim, a presente investigação enquadra-se no paradigma da investigação qualitativa, uma vez que assenta em cinco pressupostos principais:

*“o ambiente natural constitui a fonte direta de dados, sendo o investigador o instrumento principal dessa recolha de dados; a sua principal preocupação é descrever e só secundariamente analisar, minuciosamente, os dados recolhidos; os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo produto, ou seja a questão fundamental é todo o processo, o que aconteceu, como aconteceu, bem como o produto e o resultado final; os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle, e não com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; o significado das coisas, ou seja, o porque,*

*o que e o como e vital na abordagem qualitativa”* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47).

Segundo Olabuénaga (2003), o foco central de toda a análise qualitativa assenta na busca do significado. A definição desse significado é, em princípio, uma demarcação conceptual aberta a múltiplos sentidos, seja relativamente ao conteúdo, seja à compreensão do significado dos discursos. Visa o conhecimento e a compreensão dos significados e interpretações dadas pelos atores às situações e acontecimentos em que estão envolvidos.

Por outras palavras, a abordagem qualitativa foi escolhida, por possibilitar uma visão sistémica do tema de estudo e um olhar mais profundo, que facilita a interpretação da complexidade das inter-relações entre diversos aspetos (Oliveira, 2008).

A metodologia foi escolhida de acordo com os objetivos definidos para a investigação, bem como, de acordo com o tipo de resultados que se espera e o tipo de análise que se pretende efetuar. Deste modo, como procedimento metodológico recorreu-se um estudo de caso, baseado numa entrevista semi-estruturada.

O estudo de caso surge como uma estratégia adequado para a presente investigação, na medida em que, como refere Yin (2005, p. 20), é apropriado para estudar fenómenos sociais complexos, pois *“permite (...) preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclos de vida individuais (...).”* Neste sentido, permite ao investigador estudar as perspetivas dos participantes, sobre as suas experiências profissionais, as emoções e tensões que vivenciam na sua interação com os amigos críticos.

Posto isto e, procurando a conformidade com as premissas do estudo, considerou-se como método ideal o uso da entrevista semi-estruturada, uma vez que esta permite *“alguma cumplicidade entre o entrevistador e o entrevistado, facilitando o desenvolvimento da entrevista. Estas entrevistas possibilitam também uma maior flexibilidade no desenvolvimento, uma vez que*

*permitem, ao entrevistado, exprimir-se com alguma profundidade*” (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 194).

A entrevista consiste num método de recolha de dados, que se situa entre o dedutivo e indutivo, permitindo verificar no campo empírico, a confrontação da informação recolhida com o quadro teórico, e simultaneamente, explorar o discurso dos entrevistados, de forma acrescentar outros aspetos que não estão presentes na literatura. Assim, a entrevista semi-estruturada apresentou-se como uma técnica privilegiada na compreensão do conhecimento/experiência dos entrevistados.

#### **6.4. Técnica de recolha dos dados**

Como já foi previamente referido, os dados foram recolhidos através da realização de uma entrevista semi-estruturada. Em geral, estas entrevistas baseiam-se num esquema ou guião, que pode ser, ou não, respeitado e, apesar da estrutura, há espaço de manobra para alguma ambiguidade controlada (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Segundo Pardal e Correia (1995: 66), a entrevista “(...) *fornece indícios sobre o sistema de valores, emotividade e atitudes; reconstitui processos de acção e de mudança e denuncia os elementos em jogo e as suas relações, ajudando à compreensão dos fenómenos*”. No mesmo sentido, Quivy e Campenhoudt (2005, p. 193) consideram a entrevista um processo muito rico, no qual existe o contacto direto entre o sujeito e o pesquisador, por outras palavras, são reunidas “*informações, no sentido mais rico da expressão*”.

A técnica da entrevista foi selecionada uma vez que consiste em conversas orais individuais, de forma a obter informações sobre os fatos, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha da informação.

Para a aplicação da entrevista, procedeu-se à sua estrutura, selecionando os temas a abordar, as escolas do agrupamento onde seria aplicada, o tempo disponível e o universo dos entrevistados.

Em sequência, elaborou-se um guião (Anexo 1) constituído por um conjunto ordenado de questões semi-abertas, ou seja, parte da resposta fixa e outra livre, contendo os assuntos a tratar.

As questões foram agrupadas de acordo com os objetivos a abordar na presente investigação (Quadro 1) e foram aplicadas nos locais de trabalho dos professores, de forma individual, demorando, em média 20 a 30 minutos, posteriormente gravadas e transcritas com a permissão dos entrevistados.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<b>BLOCO A</b> <b>Legitimação;</b> <b>Informação do(a)</b> <b>entrevistado(a)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Informar sobre objetivos dos estudos, e garantir o anonimato da colaboração;</li> <li>- Recolher informações relativas às características sociodemográficas dos entrevistados de forma a contextualizar as suas respostas.</li> </ul>
<b>BLOCO B</b> <b>Percurso pessoal e</b> <b>profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a realidade atual da profissão de docente;</li> <li>- Verificar as representações sociais da profissão de docente, na própria comunidade educativa;</li> <li>- Analisar as opiniões dos docentes sobre a qualidade da formação da sua profissão.</li> </ul>
<b>BLOCO C</b> <b>Opinião sobre o</b> <b>amigo crítico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os benefícios de sua atuação do amigo crítico;</li> <li>- Refletir sobre o papel do amigo crítico no desenvolvimento profissional dos docentes;</li> <li>- Verificar qual a representação social do amigo crítico nos docentes;</li> </ul>

<p><b>BLOCO D</b> <b>PERGUNTAS</b> <b>LIVRES</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as opiniões gerais dos entrevistados(as) sobre a realidade do sistema educativo português, na atualidade;</li> <li>- Conhecer as opiniões gerais dos entrevistados(as) sobre a temática em estudo.</li> </ul>

**Quadro 1.** Agrupamento das questões de acordo com os objetivos a atingir.

Tendo em consideração os princípios éticos e deontológicos relacionados com este tipo de investigação, os participantes foram informados dos objetivos do estudo, bem como, foi assegurado anonimato da informação recolhida, e o consentimento informado para participarem nesta investigação.

## 6.5. Procedimentos de análise e tratamento de dados

O procedimento de análise do material empírico recolhido nas entrevistas, teve o seu início pela transcrição integral de toda a informação obtida pela investigadora.

A informação transcrita foi tratada segundo a técnica de análise de conteúdo, uma técnica que permite a descrição objetiva, sistemática e qualitativa do conteúdo manifesto na comunicação, permitindo também fazer inferências válidas e replicáveis do contexto estudado (Quivy e Campenhoudt, 2005).

A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p. 31), como “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações (quantitativos ou não) que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade do seu objeto*”. Assim, permite realizar o tratamento “*de forma metódica de*

*informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade”* (Quivy e Campenhoudt, 2005, p. 227).

## 6.6. Caracterização dos participantes

De acordo com Gil (1995, p. 92), a amostra representa um “subconjunto de um universo ou de uma população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”. Neste sentido, a amostra consiste no subconjunto da população contendo as características representativas da mesma, e, simultaneamente, os aspetos a serem estudados pelo investigador (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Tendo em vista os objetivos do presente estudo, a amostra da investigação é constituída por vinte e cinco educadoras de infância, com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos. No que refere ao local de exercício da atividade sete das participantes são do Agrupamento Vertical de Dairas e dezoito do Agrupamento de Escolas de Búzio (Quadro 2).

Como se pode constatar a amostra é não probabilística por conveniência, isto é, os elementos da amostra foram selecionados pela sua profissão, isto é por serem educadoras de infância (Fortin, 1999).

Entrevistadas	Idade (Anos)	Situação profissional	Habilitações académicas	Anos de serviço	
E1	48	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	23	Agrupamento de Escolas de Búzio
E2	49	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	24	
E3	51	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	30	
E4	53	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	32	
E5	50	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	29	
E6	51	Educadora de Infância - Quadro	Licenciatura	30	

		de Agrupamento		
E7	49	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	28
E8	50	Educadora do QZP	Licenciatura	20
E9	47	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	23
E10	50	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	23
E11	50	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	26
E12	52	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	31
E13	51	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	30
E14	35	Educadora de Infância	Licenciatura	11
E15	48	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	22
E16	50	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	30
E17	44	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	24
E18	54	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Bacharelato	34
<hr/>				
E19	50	Educadora de Infância	Licenciatura	29
E20	47	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Bacharelato	27
E21	52	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	31
E22	39	Educadora do QZP	Licenciatura; Especialização em supervisão	15
E23	46	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	23
E24	54	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	32
E25	46	Educadora de Infância - Quadro de Agrupamento	Licenciatura	23

Agrupamento Vertical de Dairas

**Quadro 2.** Caraterização das participantes no estudo.



## **7. Apresentação e análise dos resultados**

---

No presente capítulo é efetuada a análise da informação recolhida através das entrevistas, como indicado no capítulo anterior. Tendo em consideração o número extenso da amostra, foram selecionadas excertos de algumas entrevistas, não menosprezando as restantes.

A análise efetuada resulta da sistematização da informação transcrita das entrevistas e de uma leitura abrangente da literatura existente, aliada à análise de conteúdo.

Os dados de seguida apresentados encontram-se agrupados de acordo com as categorias norteadoras do guião entrevista, elaboradas de forma a atingir os objetivos do presente estudo, com o objetivo de facilitar a comparação das opiniões, das atitudes e inclusive das práticas das diferentes educadoras de infância participantes no estudo.

### **7.1. BLOCO B: Percurso pessoal e profissional**

O primeiro bloco após o bloco referente à caracterização das entrevistadas (abordado no capítulo anterior), tem como objetivo primário compreender o percurso pessoal e profissional das entrevistadas, por outras palavras, estudar a realidade e as perceções atuais da profissão de educador de infância.

Tendo em consideração que a escolha de uma profissão é influenciada por diversas condições, sendo umas de carácter íntimo e privado, e outras de carácter social, político e económico, torna-se importante compreender as razões pelas quais as entrevistadas escolheram a sua profissão, em particular, a profissão de Educadora de infância. Isto por, no contexto da sociedade atual, o sistema educativo tem vindo a sofrer inúmeras transformações, que têm afetado não apenas as capacidades e os conhecimentos dos docentes, mas também, as relações interpessoais existentes no local de trabalho conduzindo ao questionamento da própria identidade profissional.

Assim de acordo com a informação obtida, a grande maioria das entrevistadas, quando questionados sobre os motivos que as levaram a escolher a profissão de educadora de infância, responderam que o fator mais importante foi o gosto pelo ensino e pelas crianças.

Como se pode verificar neste excerto “*sempre fui atraída pelo contato com as crianças e em simultâneo pelo gosto de contribuir para o no seu desenvolvimento*” (E18).

Com as respostas obtidas também se denota a importância da educação nesta fase das crianças como um fator importante. Como refere a entrevistada 18 “*a importância da educação no desenvolvimento global e harmonioso da criança e no desenvolvimento de uma sociedade*”.

“*Porque considero a educação, um dos pilares mais importantes da nossa sociedade*” (E1).

“*Porque adoro crianças. A Educação Pré-Escolar é a 1ª etapa da educação da criança*” (E16).

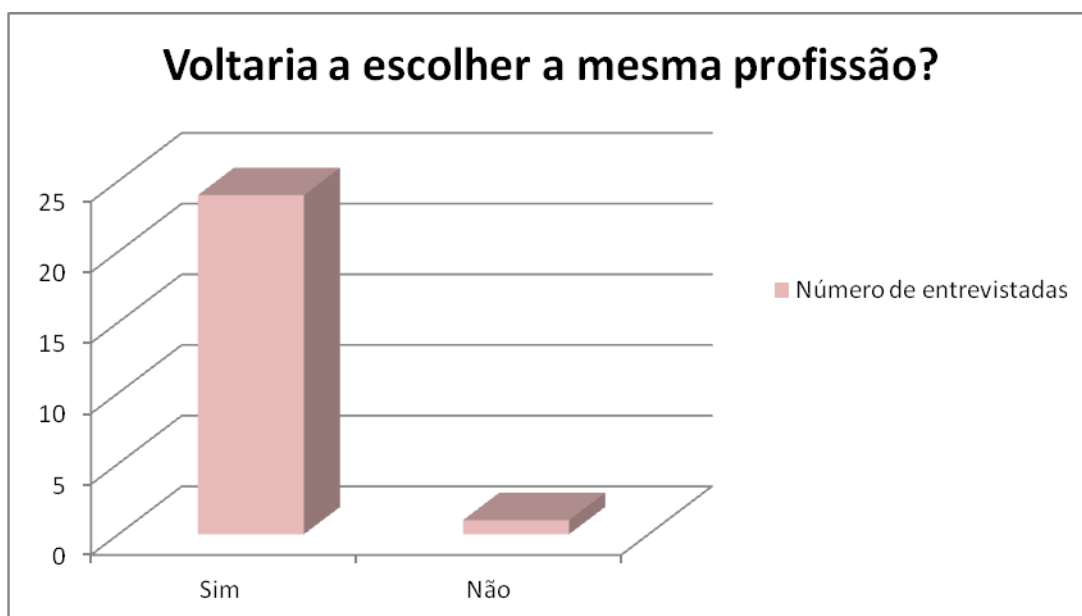
É de salientar o fato de uma das entrevistadas ter referido que a profissão lhe foi imposta (“*imposições familiares*”, E21), o que demonstra o prestígio que a profissão tinha a algumas décadas atrás.

Na verdade, ao agente de ensino cabia a tarefa de promover o valor da educação, criando, deste modo, condições no sentido de uma valorização das funções e do seu estatuto socioprofissional. Neste sentido, ocupavam uma posição de “*agentes culturais*” e “*políticos*”, personificando as esperanças de ascensão social e económica de diversas camadas da população (Nóvoa, 1995, p. 17).

No entanto, a situação profissional atual dos professores têm vindo a alterar-se, originando nas últimas décadas a uma “*crise*” de identidade, como refere Braga da Cruz *et al.* (1988, p. 1190), “*apesar do crescente processo de*

*profissionalização que têm vindo a conhecer os professores nos últimos tempos, é cada vez mais difundida a percepção de que o seu estatuto socioprofissional se tem vindo progressivamente a degradar, sobretudo em termos do reconhecimento público e do prestígio social que é conferido à profissão”.*

Mesmo tendo em consideração que o panorama atual da profissão, é francamente negativo, a larga maioria das entrevistadas voltaria a escolher a profissão (Gráfico 1).



**Gráfico 1.** Respostas obtidas com a pergunta “*Voltaria a escolher a mesma profissão?*”.

De salientar que apenas uma Educadora de infância, refere que não voltaria a escolher a mesma profissão, por razões de ordem extrínseca: “(...) *pelo desrespeito da tutela e da sociedade por esta profissão.*” (E25). Outra entrevistada também aponta este mesmo fator negativo: “*pouco reconhecimento pelo valor que se deve ter pela educação pré-escolar*” (E2).

Este desrespeito social, mencionado pela entrevistada, é referido por Dubar (2006, p. 19), como “*resultado involuntário e não programado de*

*processos que modificam os modos de identificação dos indivíduos em consequência das transformações mais significativas na organização económica, política e simbólica das relações sociais”.*

Assim, denota-se no discurso das entrevistadas, a preocupação pelo fato do papel dos educadores encontrar-se em extensa revisão e alteração, estando marcado pelo “(...) o *questionamento do próprio papel do educador exercido pela educação na sociedade, e a falta de clareza sobre a função do educador (...)*”(Candau, 2002, p. 49).

Não obstante, a maioria das entrevistadas escolheu a profissão por motivações positivas, como o gosto pelas crianças e pela educação ou a vocação para a educação, bem como identificam a profissão como sendo gratificante e enriquecedora. O que vai ao encontro do que Day (2001) defende como sendo alguma das principais influências da personalidade de um agente educativo, a necessidade de paixão pelo e no ensino.

No entanto, apesar do lado positivo da profissão, as entrevistadas também alertaram para algumas dificuldades no exercício da profissão, como a elevada burocracia e a perda da autonomia.

*“Demasiada burocracia e um quadro de auxiliares mais estável pois neste momento são senhoras do fundo de desemprego” (E7).*

*“Muita burocracia e a pouca autoridade por parte dos docentes” (E16).*

*“A perda de autonomia” (E12).*

Na mesma categoria em estudo, também foi inquirida a opinião das educadoras sobre a formação na área e a sua importância no exercício da profissão, e contrariamente ao referido por vários autores relativamente à área do ensino, a grande maioria das entrevistadas considerou muito positiva a sua formação, e até, determinante no desenvolvimento da sua paixão pela mesma.

*“A boa formação que tive contribuiu exercer melhor a minha profissão de docente e ajudar as crianças a desenvolverem as competências harmoniosamente” (E5).*

*“A minha formação inicial teve um impacto muito positivo na promoção do gosto pela educação nas suas diversas vertentes e na admiração pela psicologia infantil” (E25).*

Na literatura, a insatisfação dos agentes de ensino perante a formação é preponderante, muito em parte devido aos avanços contínuos dos processos de ensino-aprendizagem, da escola e dos sistemas e subsistemas educativos, para os quais os elementos educativos não têm sido suficientemente preparados.

Como já afirmava em 1997, Blanco *“os esforços para levar a cabo uma adequada formação de professores no campo da educação multicultural, quer no plano da formação inicial quer na formação em serviço, são relativamente escassos, esporádicos e fragmentários”* (p. 277).

Apesar de considerarem a formação inicial positiva, verifica-se que as maiores dificuldades, ou considerando mesmo falhas, evidenciadas pelas entrevistadas prendem-se essencialmente com a falta de experiência à saída da Faculdade, seja em áreas específicas, seja no geral, como a burocracia, como se pode constatar quando a entrevistada 13 afirma *“não estava preparada para a parte dos papéis”*.

*“Senti a falta de conhecimentos da parte burocrática da profissão. Na minha prática com as crianças” (E4).*

*“Na formação inicial falhou o pouco tempo de estágio e algumas teorias que não se aplicam na prática. O que mais contribuiu foi poder aplicar algumas teorias e debater estratégias e metodologias de ensino com pessoas que já conheciam o ensino” (E14).*

*“Falhou na falta de formação relacionada com crianças com Necessidades Educativas Especiais (...)” (E7)*

Com base na informação obtida observa-se que embora o parecer seja positivo relativamente à formação inicial, a formação continuada é essencial, por um lado, para colmatar algumas lacunas na formação inicial das educadoras, e por outro pela necessidade de aprender ao longo da vida (Sanches, 2008).

E neste sentido, também a heterogeneidade das crianças deixará se ser entendida como um obstáculo, mas sim como um incentivo à ação pedagógica dos docentes (Cosme, 2009).

Em síntese, com base na informação obtida constata-se principalmente que a identidade profissional dos educadores de infância, é constantemente influenciada por diversos fatores, e como tal consiste num processo em construção, que decorre das motivações pessoais de cada educador, das suas práticas profissionais, das interações com os alunos e os restantes elementos da comunidade educativa, etc. E como foi possível verificar, não obstante à situação de desvalorização social, de falta de condições de trabalho, e mesmo da precariedade, como salienta Nóvoa (2000, p. 8), “(...) *a forma relativamente desvalorizada como os professores sentem que a sua profissão é vista pela sociedade, o nível bastante baixo das suas remunerações em comparação com outras atividades que exigem uma formação de nível superior, a degradação da maior parte dos seus locais de trabalho (...)*”, a maioria das entrevistadas, voltaria a escolher a mesma profissão pelo gosto da educação e das crianças.

## **7.2. 2.2. BLOCO C: Opinião sobre o amigo crítico**

Na categoria relativa ao bloco C, teve-se como principais objetivos compreender o papel amigo crítico no desenvolvimento profissional dos Educadores de Infância, bem como quais as opiniões formuladas sobre os seus benefícios.

Como refere Oliveira-Formosinho (2000, p. 47) um amigo crítico consiste num “*formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto superviso*”. No contexto educativo, “*(...) estamos perante um grupo de colegas que, ainda que eventualmente em estádios diferentes do seu desenvolvimento profissional, partilham o mesmo estatuto profissional e assumem em pleno as suas responsabilidades docentes.*”

Numa sociedade e, em particular, num sistema educativo em constante mudança, um amigo crítico assume um papel importante no apoio do trabalho do docente. Como indica Hargreaves (2004, p. 288), os “*sistemas de apoio, de formação, de supervisão, tempo e diálogo são tão essenciais para se efetuarem mudanças bem-sucedidas, pois ajudam a aliviar e a suportar o sofrimento e ansiedade provenientes da mudança*”.

Seguindo esta linha de pensamento, a amigo crítico assume uma função de conselheiro, e auxiliador no desenvolvimento profissional do docente. Conforme relata Swaffield (2008, p. 323), consiste numa “*pessoa imparcial que assiste o docente, através do questionamento, reflexão e fornecimento de outro ponto de vista, levando-o à reflexão e reavaliação, (...) embora sendo um desafio, permite (...). Amigos críticos estão preocupados com a aprendizagem da pessoa ou pessoas que supervisionam, e com o sucesso do projeto em que estão envolvidos*”.

Com base nos discursos desenvolvidos pelas entrevistadas, verifica-se que a maioria considera positiva o papel do amigo crítico no seu desenvolvimento profissional. Apontam como principais benefícios:

“*Potenciar a qualidade do trabalho educativo de um profissional da educação*” (E1).

“*A opinião de alguém que no mesmo contexto pode ajudar a aumentar/ mudar a qualidade do trabalho educativo do docente*” (E2).

“*A construção e a visualização de novas estratégias e metodologias*” (E14).

*“Poder contribuir para uma melhor prática pedagógica” (E17).*

*“Para mim o amigo crítico deve realizar o ciclo de observação nas suas três etapas principais, nomeadamente, o encontro pré-observação, a observação propriamente dita e o encontro pós-observação. Para posteriormente reunir e juntos identificar, analisar e interpretar os momentos da observação da aula. Identificar e analisar os aspetos fortes e aqueles a melhorar. Identificar incidentes ocorridos e soluções a aplicar, escolher novas estratégias e sua adequação. Todas estas etapas, do ciclo de observação, devem envolver as duas partes, num clima de harmonia e respeito mútuo, tentando pôr de parte o mito criado sobre a observação de aulas, em que o observador dá a sua opinião e o observado adquire um papel pacífico” (E22).*

No que concerne às competências-chave do amigo crítico, as principais apontadas foram: a capacidade de fazer críticas construtivas, ser pedagógico, respeitador, flexível e compreensivo.

*“Posicionar-se como Amigo, perceber a função docente, orientar o docente no seu exercício da sua função pedagógica” (E1).*

*“Conhecer a Educação de Infância, a Psicologia Infantil e a Ética profissional” (E2).*

*“Criticar mas de forma construtiva e ser um pouco flexível à estratégia/metodologia aplicada” (E14).*

*“Bom observador; analítico; respeitador; amigo” (E22).*

No que concerne às mais-valias da ação do amigo crítico, as principais avançadas foram:

*“Melhorar o desempenho docente, potenciar a qualidade do ensino/aprendizagem, promover a educação” (E1).*

*“Melhorar a qualidade da educação” (E3).*

*“Melhorar o desempenho profissional do docente e a qualidade do ensino /aprendizagem na escola” (E5).*

*“Acompanhar o nosso trabalho, fazendo uma crítica construtiva (...) deve ter conhecimentos pedagógicos e colaborar com os docentes” (E13).*

*“Impulsionar a ambição de melhorar profissionalmente com vista a melhorar cada vez mais a qualidade educativa” (E21).*

*“É um recurso importante, se for usado corretamente neste processo com o objetivo de supervisão e não de inspeção (...). A Supervisão Pedagógica deve ser encarada como uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, por isso, a interação partilhada é a via privilegiada da co-construção de conhecimento e do desenvolvimento profissional dos professores” (E22).*

Seguindo a mesma opinião das entrevistadas, Day (2001) afirma que amigo crítico é uma mais-valia na comunidade escolar, no sentido que fornece uma coordenação construtiva, que facilita a aprendizagem reflexiva, constituindo um apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes.

No entanto é de salientar que apesar da posição relativamente ao amigo crítico ter sido, na sua larga maioria positiva, três entrevistadas não atribuem quaisquer benefícios ao papel do amigo crítico no ambiente escolar, considerando-o mesmo desnecessário.

*“Não me parece de todo importante” (E7).*

*“Não conheço, nunca tive observação de aulas, talvez seja por isso” (E10).*

*“Penso que é dispensável, pois cada educador ou professor tem capacidade para perceber o que está a fazer” (E11).*

Em termos gerais, constata-se que a maioria das entrevistadas é favorável à amizade crítica, por estimular as capacidades pedagógicas dos agentes educativos envolvidos. Assim, o amigo crítico surge como um amigo/supervisor pedagógico colaborativo que incentiva a reflexão, de uma forma colaborativa, não hierarquizada, sobre as práticas pedagógicas no sentido de as melhorar.

No entanto é de ressaltar a existência de algumas opiniões negativas relativamente ao papel do amigo crítico, o que alerta para a desconfiança e tensão entre os profissionais de educação e a atitude dos amigos críticos de desafiar a sua prática. Como aponta Sarason (1986, p. 12), *“um estranho, abordar o pessoal escolar sem ser sensível aos seus sentimentos e atitudes (...) as hipóteses de conseguir o efeito desejado são muito poucas”*.

Neste sentido, alerta-se para a necessidade de fomentar o conceito do amigo crítico focado no desenvolvimento de interações escolares, com o apoio construtivo das pessoas envolvidas de modo a que se sintam aceites e ouvidas.

### **7.3. BLOCO D: Perguntas livres**

Na última categoria da entrevista, foram realizadas perguntas de caráter livre de forma a compreender as opiniões das entrevistadas sobre a realidade atual do sistema educativo português e, em particular, sobre a temática em estudo.

Portugal tem vindo a passar por mudanças significativas no que se refere ao funcionamento e acesso da população portuguesa à educação. *“As mudanças sociais, culturais e políticas da última década do século XX vieram confrontar os sistemas educativos com a necessidade de responder de forma*

*diferente à diversidade de públicos, à expansão da escolaridade e à pressão social para um aumento de eficácia educativa. É neste contexto que se situam as mudanças nas políticas curriculares ocorridas em muitos países na década em causa, caracterizadas no essencial por uma gestão da ação curricular e educativa centrada nas escolas, mais autónoma, mais estratégica e mais adequada aos contextos” (Roldão, 2005, p. 18).*

De acordo com Lück (2003) o ensino pré-escolar deve constituir um ambiente que favoreça a aprendizagem das crianças, bem como, o seu desenvolvimento em todos os aspetos: cognitivo, psicomotor, emocional e social.

Analisando as repostas das entrevistadas verificamos um descontentamento generalizado sobre as reformas do sistema educativo atual, sendo consideradas, insuficientes por todas as entrevistadas.

*“As reformas do sistema educativo são insuficientes. Na minha opinião não se está a pensar no sistema educativo, mas sim como poupar no sistema educativo” (E22).*

Como refere a entrevistada 5 *“já se foram realizando algumas alterações mas ainda necessitamos de mais principalmente exigir mais responsabilidade aos pais”*.

Aliás, a falta de responsabilidade atribuída aos pais é o principal ponto negativo apontado à realidade atual do sistema educativo português.

*“A função docente também tem o seu papel, no entanto deverá ser coadjuvado com outros pares da comunidade, pois sem esses a educação não é um todo” (E1).*

*“Penso que se exige demasiado aos professores e muitos devem ser exigidas aos pais porque são da sua competência” (E11).*

*“Esquece-se que todos somos cor responsáveis não podendo ser o papel desempenhado apenas pelos docentes, mas também e sobretudo pela família” (E12).*

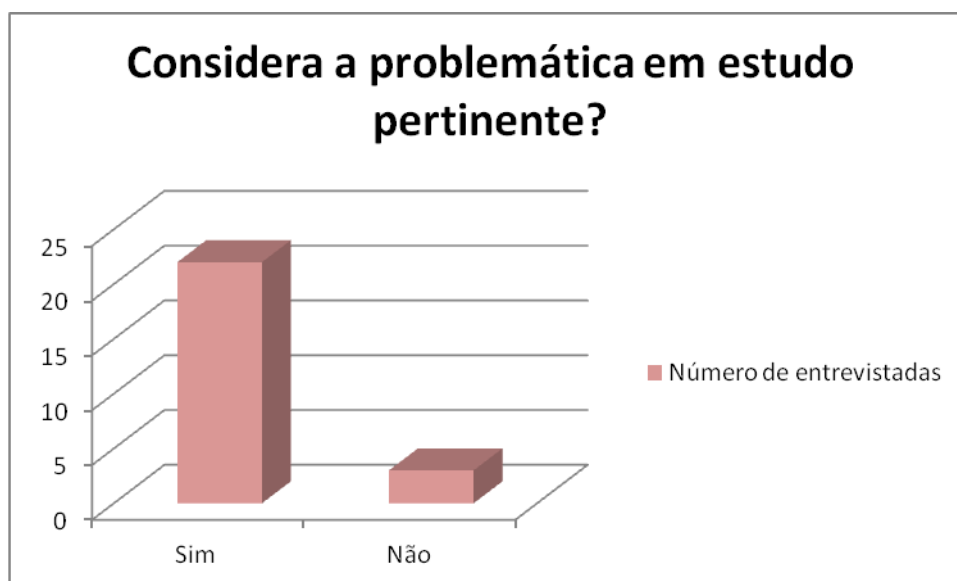
*“A sociedade atual deposita toda a responsabilidade nos docentes para o sucesso escolar dos alunos. Isto é uma forma de se excluírem da mesma responsabilidade, porque o meio envolvente, a estabilidade (ou não) família repercute-se no percurso académico dos discentes. Apesar de (institucionalmente) haver mais participação das famílias na escola, estas demitem-se dos seus deveres” (E19).*

No que concerne à relevância do presente estudo, 88,8% das entrevistadas consideram-no pertinente (Quadro 2). Como se pode verificar no excerto da resposta da entrevistada 12: *“porque uma sociedade só poderá ser justa e desenvolvida se assentar numa educação que forme os indivíduos como cidadãos conscientes, interventivos e responsáveis (...) o tema tem que estar sempre em discussão pois o cerne da sua existência é o ser humano e este está sempre em evolução”.*

*“A problemática é sempre pertinente (...) mas para o sucesso deve haver além de estabilidade do corpo docente, também “estabilidade” dos conteúdos. Isto é os conteúdos deveriam ser os mesmos inclusive os manuais, durante pelo menos uma geração. De um ano para o outro há sempre incertezas do que se utilizará no ano seguinte e o agravamento da carga financeira familiar” (E19).*

Como se pode constatar no Gráfico 2, três entrevistadas não consideram o estudo pertinente, indicando a necessidade de fazer estudos noutras áreas.

*“Não, deveriam ser feitos estudos sim, sobre outras formas de interajuda em grupo, esquecendo-se cada um da avaliação e da melhor nota que cada um quer ter, por causa das ditas cotas” (E7).*



**Gráfico 2.** Respostas obtidas com a pergunta “Considera a problemática em estudo pertinente?”.

Em síntese, o panorama educacional atual resulta de transformações recentes do sistema educativo português, provocadas por suportes legislativos que visaram, entre outras medidas, o reforço da autonomia das escolas, e a sua inserção nas políticas de combate às desigualdades.

Em concordância com o sistema educativo português, a educação tem como objetivo potencializar as capacidades cognitivas, emocionais e sociais dos alunos, através da aprendizagem dos conteúdos de forma contextualizada, para capacitar os alunos para a realidade competitiva da sociedade atual.

No entanto, é de salientar que as práticas pedagógicas atuais, ainda não são efetivas na resposta aos desafios da sociedade, do presente e do futuro, sendo necessárias mais transformações no sistema educativo português (Charlot, 2005).

## **Considerações finais**

---

A realização do presente trabalho teve como principal objetivo compreender melhor a perspectiva teórica da função amigo crítico/colaborativo, no plano de desenvolvimento profissional do educador de infância. Neste sentido, foram especificados como objetivos: aprofundar com base em diversos autores o conceito de desenvolvimento profissional relativamente a docente/educador de infância; refletir sobre o papel do amigo crítico/colaborativo no desenvolvimento profissional dos docentes; e analisar os benefícios de sua atuação do amigo crítico/colaborativo.

O procedimento empírico permitiu-nos concluir que embora o sistema educativo tenha evoluído consideravelmente em conjunto com o avanço tecnológico, atualmente os educadores de infância trabalham em condições precárias e carecem de recursos físicos e materiais.

Também constatamos a existência de um paradoxo da atividade profissional dos educadores de infância, que por um lado, encontra-se notoriamente desvalorizada socialmente, mas por outro lado, crescem as suas responsabilidades na educação das crianças, devido à omissão dos familiares que abandonam seus filhos no jardim-de-infância.

Também foi possível concluir que, não obstante à realidade acima descrita, a esmagadora maioria das educadoras de infância voltaria a escolher a mesma profissão o que demonstra que gratificação pessoal que retira da sua prática pedagógica supera as dificuldades vividas.

Relativamente ao papel do amigo crítico no desenvolvimento profissional, obteve-se uma opinião maioritariamente positiva, o que vem corroborar, que o amigo crítico permite melhorar a prática pedagógica dos educadores, através de uma reflexão conjunta baseada num diálogo constante e uma crítica construtiva.

Neste sentido, foram apontadas como principais características e competências-chave, possuir uma postura crítica construtiva e flexível, ser compreensivo e respeitador, de forma a constituir-se como alguém que desafia

as metodologias e as formas de agir no desempenho dos educadores de infância, com o intuito de desenvolver prática pedagógica reflexiva.

A análise de toda a informação recolhida na investigação também permite constatar que o amigo crítico é visto como alguém que induz o respeito, a partilha e a reflexão crítica do trabalho desenvolvido pelos agentes educativos, confrontando e partilhando ideias e experiências, tudo isto no sentido de melhorar as práticas pedagógicas.

A temática do presente trabalho, reflete a preocupação do desenvolvimento profissional dos educadores de infância, num contexto de colaboração reflexiva, que vise a melhoria da qualidade da prática pedagógica, uma vez que estes profissionais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Neste sentido, considera-se que a toda a revisão bibliográfica sobre o tema, bem o esforço empírico, foram muito enriquecedores, na medida em que permitiram atingir os objetivos pretendidos e que, conseqüentemente, contribuíram para a construção de saberes sobre a temática em estudo.

Apesar da contribuição do presente estudo para uma melhor compreensão da do papel do amigo crítico no desenvolvimento profissional dos educadores de infância, é importante salientar o fato de o trabalho ser transversal, o que confere algumas desvantagens, visto a investigação ficar centrada num momento, isto é, na perceção retrospectiva e prospetiva, não havendo um seguimento da temática em estudo. Neste sentido, numa perspetiva futura ressalta-se a importância da realização de mais estudos, com amostras representativas e de carácter longitudinal.



## **Bibliografia**

---

- Alaiz, V., Góis, E. e Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas - pensar e praticar*. Edições ASA. Porto.
- Alarcão, I. (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. CIDInE. Aveiro.
- Alarcão, I. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Em: B. P. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto Editora. Porto.
- Alarcão, I. (2002). *Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas?* Em J. Oliveira Formosinho (Org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto Editora. Porto.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina. Coimbra.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- Anjos, M.G.P.R. (2007). *Identidade profissional dos Professores do 1º CEB: uma identidade em crise*. Tese de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense, Porto.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70. Lisboa.
- Berger, P. e Luckmann, T. (1991). *A Construção Social da Realidade, Tratado de Sociologia do Conhecimento*. Vozes. Petrópolis.
- Bertram, A.D. e Pascal, C. (2004). *Effective Early Learning (EEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Three to Five Year Olds*. Amber Publishing. Birmingham.

- Bertram, A.D. e Pascal, C. (2006). *Baby Effective Early Learning (BEEL): A handbook for evaluating, assuring and improving quality in settings for Birth to Three Year Olds*. Amber Publishing. Birmingham.
- Bitencourt, C. (2004). *Aprendizagem Organizacional: uma estratégia para mudança?* Em: C. Bitencourt (Org.). *Gestão Contemporânea de Pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Bookman. Porto Alegre.
- Blanco, E. (1997). A formação de professores: uma necessidade urgente no âmbito da educação multicultural. Em: *Formar professores para a escola cultural no horizonte dos anos 2000*. M.F., Patrício (Org.). Porto Editora. Porto.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. Porto.
- Bolzan, D. (2002). *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Mediação. Porto Alegre.
- Braga da Cruz, M., Dias, A.R., Sanches, J.F. Ruivo, J.B., Pereira, J.C. e Tavares, J.J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*. **24**: 1187-1293.
- Bullough, R.V. (1989). *First-year Teacher - a case study*. Teachers College Press: Columbia University. New York.
- Campos, B.P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Edições Afrontamento. Porto.
- Canário, R. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro.
- Candau, V. (2002). *Rumo a uma nova didática*. Vozes. Petrópolis.
- Carvalho, A.M. (2000). Professores Agredidos. Aumenta o Número de casos de violência nas salas de aula. *Revista Visão*. Nº378.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização. Questões para a educação hoje*. Artmed. São Paulo.

- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de Pessoas: e o Novo Papel dos Recursos Humanos nas Organizações*. Elsevier. Rio de Janeiro.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A Ação Docente como uma Ação de Interlocução Qualificada*. Legis Editora. Porto.
- Costa, A. e Killick, B. (1993). *Through the lens of the critical friend*. Educational Leadership. London.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em Contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- Day, C. (1999). *Desenvolvimento profissional de professores: o desafio da aprendizagem permanente*. Porto Editora. Porto.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora. Porto.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora. Porto.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. xxi*. 7ª edição. Asa. Porto.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto Editora. Porto.
- Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades: A interpretação de uma mudança*. Edições Afrontamento. Porto.
- Esteve, J.M. (1989). *El malestar docente*. Laia. Barcelona.
- Estrela, T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. Em: M. Teixeira (org.). *Ser professor no limiar do século XXI*. ISET. Porto.
- Ferréol, G., Cauche, P., Duprez, J.-M., Gadrey, N. e SIMON, M. (2002). *Dictionnaire de Sociologie*. 3ª edição, Armand Colin. Paris.

- Flores, M.A. (2003). *Dilemas e desafios na formação de professores*. Em: *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Moraes, M.C. (Org.). Porto Editora. Porto.
- Formozinho, J.(2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e educação: Investigação e práticas*. **4**: 19-35.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusociência. Loures.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 46ª edição, Paz e Terra. São Paulo.
- Fullan, M. e Hargreaves, A. (2000). *A escola como organização aprendente* (2ed.). Artmed. Porto Alegre.
- García, M.C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa*. Porto Editora. Porto.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. 4ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Gil, A.C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Atlas. São Paulo.
- Glickman, D.C. (1985). *Supervision of instruction: a development approach*. Allyn and Bacon. Massachusetts.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*. **24**: 287-309.
- Howey, K. (1985). Six major functions of staff development: An expanded imperative. *Journal of Teacher Education*. **36**: 58-64.
- Jacinto, M. e Sanches, M.F.C. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista Educação*. Vol. XI, nº1.
- Jesus, S.N. (1996). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Estante Editora. Aveiro.

- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*. **29**: 31-44.
- Jorro, A. (2009). Devenir ami critique. *Entrées Libres*. **38**: 8-9.
- Lahire, B. (2002). *Homem plural: os determinantes da ação*. Vozes. Petrópolis.
- Law, M. (2001). Os professores e fabricação das identidades. *Currículo sem fronteiras*. **1**: 117-130.
- Leite, C. (2000). A figura do «amigo crítico» no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Universidade do Minho. Braga.
- Lopes, A. (2001a). *Libertar o Desejo Resgatar a Inovação. A construção de identidades profissionais docentes*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.
- Lopes, A. (2001b). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. CRIAP - ASA. Porto.
- Lopes, A. (2002). *Amélia Lopes em entrevista "a Página"*. Jornal a Página. nº112.
- Lück, H. (2003). *A Orientação Educacional como serviço e com processo*. FONOE, APOE. Curitiba.
- Moita, M.C. (1995). *Percursos de formação e de transformação*. Em: *Vidas de Professores*. Nóvoa, A. (Org.). 2ª edição, Porto Editora. Porto.
- Monteiro, A. (2000). Ser Professor. *Inovação - Profissionalidade e Formação de Professores*. **13**: 2-3.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. Em: *Profissão Professor*. A. Nóvoa (Org.). 2ª edição. Porto Editora. Porto.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores: Um "novo" objecto da investigação educacional? Em: *Vidas de Professores*. A. Nóvoa (Org.). Porto Editora. Porto.

- Olabuénaga, J.I.R. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. 3ª edição Universidad de Deusto. Bilbao.
- Oliveira, M.M. (2008). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2ª edição Vozes. Petrópolis.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância. Um estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *Associação criança – um contexto de formação em contexto*. Livraria do Minho. Braga.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade prática. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista do Gedei, n.º 4.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org). (2002b). *A Supervisão na Formação De Professores – Da Sala à Escola*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2000). *O Apoio ao Desenvolvimento Profissional sustentado no Desenvolvimento Organizacional: a Intervenção da Associação Criança. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Revista Gedei. n.º 1.
- Oliveira-Formosinho, J. e Formosinho, J. (2008). *Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante*. Em: L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da Investigação-acção*. Porto Editora. Porto.
- Pacheco, J.A e Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto Editora. Porto.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores. Porto.
- Parrilla, A. e Daniels, H. (2004). *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. Loyola. São Paulo.

- Pascal, C., Bertram, A. (1998). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: Um programa de Desenvolvimento Profissional*. Ministério da Educação - DGIDC. Lisboa.
- Passos, C.L.B., Nacarato, A.M., Fiorentini, D., Miskulim, R.G.S., Grando, R.C. e Gama, R.P. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. *Quadrante*. **15**: 193-219.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva. Lisboa.
- Roldão, M.C. (2005). *Formação e Práticas de Gestão Curricular. Crenças e equívocos*. Edições Asa. Porto.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação Conhecimento e Supervisão*. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. Infância e Educação: Investigação e Práticas*. Porto Editora. Porto.
- Sanches, M. (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho. Identidades, visões e instrumentos para a acção*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova Gaia.
- Sarason, I.G. (1986). Test anxiety, worry, and cognitive interference. Em: *Self-related cognition in anxiety and motivation*. R. Schwarzer (Org.). Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Sarnento, M.J. (1994). *A vez e a Voz dos Professores*. Porto Editora. Porto.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. ArtMed. Porto Alegre.
- Seixas, P.C. (1997). *A carreira dos professores: Constrangimentos, Oportunidades e Estratégias*. Edições Universidade Fernando Pessoa. Porto.

- Senge, P. (1998). *A Quinta Disciplina*. Ed. Best Seller. São Paulo.
- Setton, M.G.J. (2005). A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*. **17**: 335-350.
- Skovsmose, O. (2000). *Cenários para investigação*. *Bolema*. **14**: 66-91.
- Swaffield, S. (2008). Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School leadership and Management*. **28**: 323-336.
- Tap, P. (1998). *Marquer sa différence. Entretien avec Pierre Tap*. Em: L'identité. L'individu, le groupe, la société. Ruano-Borbalan, J-C. (Coord.). Sciences Humaines Éditions. Auxerre.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea. Madrid.
- Teixeira, C. (2012). Decisões na Aprendizagem ao Longo da Vida. In Jader Alves e Arthur Neto, (2012) (orgs). *Decisão- Percursos e Contextos*. Porto: Euedito.
- Torres, C.A. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Vozes. Petrópolis.
- Ulmann, J. (2001). *O pensamento Educativo Contemporâneo*. Em: Pombo, O. (Org.). Educar e Ensinar: Materiais de Estudo. Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Vygotsky, L.S. (1982). *Obras Escogidas II (Pensamento Y Language)*. Editorial Pedagógica. Moscú.
- Vandervelden, G., Jameson, J., Harley, P. e Chatterton, P. (2009). *Critical Friends Effective Practice Guidelines*. Acedido em: 23 de Agosto de 2011, em: [www.critical-friends.org](http://www.critical-friends.org).
- Yin, R.K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª edição Bookman. Porto Alegre.



## **Anexo 1: Guião da entrevista**

---

Esta entrevista tem o objetivo de recolher informação para o estudo do papel do amigo crítico/colaborativo, no plano de desenvolvimento profissional do docente/educador de infância. De seguida encontram-se descritos os principais objetivos a atingir com a realização do presente guião.

<b>Designação dos blocos</b>	<b>Perguntas a realizar</b>	<b>Objetivos específicos</b>
<b>BLOCO A</b> <b>Legitimação;</b> <b>Informação do(a) entrevistado(a)</b>	<b>A1:</b> Idade? <b>A2:</b> Situação profissional? <b>A3:</b> Habilitações académicas? <b>A4:</b> Tempo de atividade profissional?	- Legitimar a entrevista; - Informar sobre objetivos dos estudos, e garantir o anonimato da colaboração; - Recolher informações relativas às características sociodemográficas dos entrevistados de forma a contextualizar as suas respostas.
<b>BLOCO B</b> <b>Percurso pessoal e profissional</b>	<b>B1.</b> Quais as razões porque que escolheu a profissão de docente? <b>B2.</b> Voltaria a escolher a mesma profissão? Porquê? <b>B3.</b> Como define a profissão de docente? <b>B4.</b> Quais as principais dificuldades que encontra, atualmente, no exercício da sua profissão? <b>B5.</b> Como considera que foi a sua formação inicial? <b>B6.</b> Tendo em vista que momento inicial da carreira constitui um dos períodos de maior questionamento na vida de um(a) docente. Neste contexto, a sua formação inicial permitiu sentir-se seguro(a) na sua profissão? <b>B7.</b> Na sua opinião, onde falhou a sua formação inicial? E onde é que mais contribuiu?	- Compreender a realidade atual da profissão de docente; - Verificar as representações sociais da profissão de docente, na própria comunidade educativa; - Analisar as opiniões dos docentes sobre a qualidade da formação da sua profissão.
<b>BLOCO C</b> <b>Opinião sobre o amigo</b>	<b>C1.</b> Para si, qual é o principal papel do amigo crítico?	- Analisar os benefícios de sua atuação do amigo crítico;

<p><b>crítico</b></p>	<p><b>C2.</b> Quais as principais competências-chave que o amigo crítico deve possuir?</p> <p><b>C3.</b> Considera que o amigo crítico é sensível às necessidades dos diferentes indivíduos e grupos de atores da escola?</p> <p><b>C4.</b> Na sua opinião como é que o amigo crítico se relaciona com os professores, de forma a melhorar a qualidade da escola?</p> <p><b>C5.</b> Considera que o amigo crítico é um bom recurso para a escola?</p> <p><b>C6.</b> Qual a mais-valia do amigo crítico, no desenvolvimento profissional dos professores? E na estrutura da escola?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Refletir sobre o papel do amigo crítico no desenvolvimento profissional dos docentes;</li> <li>- Verificar qual a representação social do amigo crítico nos docentes;</li> </ul>
<p><b>BLOCO D</b> <b>PERGUNTAS LIVRES</b></p>	<p>Perguntas livres, que podem englobar:</p> <p><b>D1:</b> O que pensa das reformas do sistema educativo atual? São justificáveis, insuficientes?</p> <p><b>D2:</b> Qual a sua opinião sobre as responsabilidades que a sociedade contemporânea deposita nos docentes para o sucesso escolar dos alunos?</p> <p><b>D3:</b> Considera a problemática em estudo pertinente?</p> <p><b>D4:</b> Na sua opinião devem ser feitos mais estudos acerca do tema?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as opiniões gerais dos entrevistados(as) sobre a realidade do sistema educativo português, na atualidade;</li> <li>- Conhecer as opiniões gerais dos entrevistados(as) sobre a temática em estudo.</li> </ul>



## **Anexo 2: Sessões com amigo crítica/colaborativo**

---

## Introdução

As duas sessões apresentadas, neste anexo, procuram retratar de um modo sucinto o dia-a-dia do Jardim de Infância, organizado por áreas de conteúdo e rotinas.

As áreas de conteúdo estruturam-se em torno de um documento orientador, do ministério da educação – As Orientações Curriculares. Cabe ao educador(a) de infância, de acordo com a sua formação inicial e filosofia educativa, bem como às orientações do agrupamento, dar corpo a este documento que enforma um conjunto de finalidades e competências, indispensáveis ao desenvolvimento equilibrado das crianças, desta faixa etária e, necessárias no percurso sequencial e escolar dos alunos.

As sessões referidas e apresentadas enquadram-se nos conteúdos da “Área do Conhecimento do Mundo”.

As rotinas procuram integrar as crianças na dinâmica desta instituição educativa e, ao mesmo tempo, possibilitar que as mesmas adquiram a noção de “tempo”, de “autonomia” de “autodomínio”, de dar os primeiros passos no que designamos “viver em grupo”.

Os registos apresentados foram vividos por uma sala do Jardim de Infância constituída por dezanove crianças: sete de cinco anos, doze de quatro anos; destacamos também a respetiva educadora de infância e a presença do amigo crítico/colaborativo.

Nestas sessões além dos objetivos/competências referidos nos dois planos de aula apresentados, pretende-se a construção e a vivência de uma relação de empatia com o amigo crítico colaborativo, por forma a possibilitar uma visão mais distanciada de uma prática pedagógica, mas ao mesmo tempo uma visão comprometida e que leve a um contínuo questionamento e reflexão da mesma.

Passamos então, deste modo, a reportar a experiência resultante destes dois encontros.

## 1 - Primeira sessão dia 25 de Maio de 2012



Primeira sessão dia 25 de Maio de 2012

Ano lectivo 2011/2012

## PLANO DE AULA

Educadora: Maria Clotilde Gomes Saraiva		Jardim de Infância: da Praça Macieira		Data: 24/11/2010	
Actividade	Objectivos/Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Experiência "Porque flutuam os navios".	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o desenvolvimento da linguagem e enriquecimento do vocabulário;</li> <li>- Fomentar a capacidade de observar, o desejo de experimentar e a curiosidade de saber.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção de diálogo a cerca do meio de transporte marítimo;</li> <li>- Registrar o que observa.</li> </ul>	<u>Recursos Materiais</u> Folha de alumínio; - Balde com água; - Régua; - 20 Clipes.  <u>Recursos Humano</u> - Educadora; - Crianças; - Amigo crítico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação directa.</li> <li><u>Registos</u></li> <li>- Escritos;</li> <li>- Oral;</li> <li>- Fotográfico.</li> </ul>	Parte da manhã.

Búzio - Macieira de Cambra

A EDUCADORA: Maria Clotilde Saraiva

Apartado 13 - 3731-901 VALE DE CAMBRA

Telef: 256420700 - Fax: 256425615

E-mail: [ccsaraiv@buzio-cambra.pt](mailto:ccsaraiv@buzio-cambra.pt)

### **Pré- Preparação da Atividade (registo de orientação)**

Integrado no calendário escolar e na planificação mensal, a visita de estudo ao Navio - Museu Santo André atracado na ria de Aveiro (Ílhavo), e agendada para o dia 30 de Maio levou, oportunamente, a procurar mais informação para partilhar com o grupo. Como seja, mostrar às crianças algumas imagens enquadradoras, através do site abaixo indicado;

<http://www.av.it.pt/aveirocidade/pt/barcos7barcos20.21.htm>

A visualização do mesmo suscitou interesse, no grupo, levando ao objetivo pretendido: levantar questões, encontrar respostas/soluções, no momento, por todos os intervenientes. Mas, ao mesmo tempo, deixar algumas questões para o dia do passeio escolar, por forma a serem colocadas ao guia da visita. Deste modo, possibilitar-se-ia a interação das crianças com um profissional mais entendido na temática escolhida. A importância de ouvir este profissional iria motivar, positivamente, a todos – contribuir para o enriquecimento da área de conteúdo escolhida, e para o enriquecimento da área vocabular de cada criança.

Após o conteúdo apresentado por este site, o Tiago recordou o que costumamos designar por “experiência vivida; conhecimentos já apreendidos fora do Jardim de Infância”, referindo porque é que o navio do filme Titanic tinha afundado: embateu contra uma pedra muito grande de gelo.

A Maria João interpelou, de seguida: - “Professora! Os navios são tão grandes e porque é que não vão ao fundo?”

A questão apresentada suscitou, em todos nós, o desejo de recorrer a outro documento adicional e complementar “Experiências do Caderno Cientistas de Palmo e Meio” [www.cientistasdepalmoemeio.com](http://www.cientistasdepalmoemeio.com)

## Primeira Sessão

### Participação:

- Grupo de Crianças;
- Educadora de Infância
- “Amigo Crítico/Colaborativo”

A primeira sessão ocorreu no dia 25 de maio de 2012. Foi um dia normal para as crianças, salientava apenas de ter presente na sala a “amiga crítica/colaborativa”.

As crianças entraram como habitualmente. Começaram por marcar a presença e a distribuir as tarefas segundo o quadro exposto para o efeito, sentando-se de seguida nos seus lugares habituais.

Cantou-se a canção dos bons-dias, cabendo a tarefa ao André de saudar os amiguinhos (uma das rotinas do Jardim de Infância).

As crianças estavam ansiosas e curiosas para começar a atividade planeada no dia anterior - a “experiência”; pois tudo estava relacionado com a visita de estudo.

A “amiga” Angélica bateu à porta e entrou na sala. As crianças como já a conheciam, deram-lhe os bons dias. Sentou-se na roda, e ficou atenta ao diálogo informal que o grupo de crianças partilhava e questionava: o tema da conversa era o “farnel” para a visita de estudo e a razão porque o navio não ia ao fundo do mar.

O diálogo tonou-se agradável e gerou algum entusiasmo! Todos queriam falar ... Como tal, aplicou-se um gesto que habitualmente se usa para pedir a palavra, para isso lá iam pondo o dedo no ar. No grupo, há uma criança, o Tomás, que através do seu comportamento procura ser o centro das atenções. Possibilitou-se um tempo de intervenção, até que pessoalmente, com muito cuidado, resolvi intervir. Para que ele não ficasse triste, refletimos conjuntamente, o quanto seria importante, para ele, ouvir a opinião dos

colegas. Delicadamente ele assumiu a postura mais correta, ficou atento a ouvir os outros.

As conversas estavam de acordo com o que iria acontecer na experiência tão esperada. A “amiga” Angélica achou oportuno entrar no diálogo: fez algumas perguntas às crianças, sempre que achou pertinente, e elas respondiam de forma ajustada à problemática.

## A EXPERIÊNCIA

A estruturação do espaço sala onde ia decorrer a atividade ficou a cargo da educadora de infância e do “amigo crítico/colaborativo”

Colocou-se uma bacia transparente com água para que as crianças pudessem ver melhor o que se ia passar (mesmo dentro da água), um rolo de papel de alumínio, uma tesoura, régua e 20 cliques. Esta experiência abordou vários domínios como a matemática na contagem dos cliques; no domínio da linguagem, enriquecimento da área vocabular; na área do conhecimento do mundo, a aprendizagem de novos conceitos.

A experiência decorreu normalmente, as crianças iam fazendo perguntas e, em grupo, íamos encontrando as respostas. Perante esta experiência chegámos à conclusão que:

- A caixinha flutua e a bola afundou. Porque a caixinha é oca e está portanto cheia de ar que pesa menos que a água. Motivo esse que a vai fazer flutuar.
- A bola afundou-se porque não tinha compartimentos com ar (a exemplo dos navios).

Deixo como registo alguns exemplos dos pequenos diálogos que o grupo foi realizando, com o objetivo de destacar o modo como as crianças desta faixa etária, vivenciam e atuam perante problemáticas de aprendizagem:

Tomás - Se meter água na caixa de alumínio ela vai ao fundo?

Carlos – Depois podemos experimentar e ver o resultado?

Mateus – Claro que se metermos água na caixa ela vai ao fundo, porque vai ficar pesada.

André – E como nós se engolirmos muita água da piscina também vamos ao fundo.

Francisco – O ar e as coisas ocas fazem flutuar, poi é como uma garrafa de água vazia flutua mas se estiver cheia vai ao fundo.

Foram feitos registos fotográficos, e as crianças fizeram os seus registos criativos, através do desenho.

---

**ENTREVISTA /REFLEXÃO:**  
**EDUCADORA DE INFÂNCIA E AMIGA CRITICA**  
**COLABORATIVA**

**Entrevistador:** Então Angélica como decorreu a atividade? Achas que poderia ter sido de outra forma e ter melhorado o meu trabalho?

**Amiga Crítico:** Acho que correu bem! Gostei da disposição da sala porque ajudou a que todas as crianças participassem. Possivelmente, talvez alterasse algumas coisas: em vez da dobragem de uma caixa porque não fazer um barco?

**Entrevistador:** Talvez porque a experiência falava em caixa ... Sim, pensando melhor, poderia mesmo ter feito o barco.

**Amiga Crítica:** No início, antes da experiência e na conversa em grande grupo achei que lidaste muito bem com o Tomás! Estava a liderar muito o tempo dos outros colegas, quase não deixava os amiguinhos participar. A forma como refletiste com ele para dar a vez aos outros, foi muito bem aceite.

**Entrevistador:** Pois o Tomás é uma criança muito ativa e gosta de ser, quase sempre o centro das atenções. Reconheço que tenho que intervir com alguma regularidade.

**Amiga Crítica:** Outra alteração que talvez realizasse era ter dividido o grupo e realizado esta atividade apenas para as crianças de 5 anos devido ao tipo da atividade e da linguagem que a envolvia, pois notei que os mais pequenos de 4 anos já estavam cansados.

**Entrevistador:** Que sugestões então fazer com o grupo de crianças de 4 anos?

**Amiga Crítica:** Pedias a Auxiliar de Ação Educativa e ela, por exemplo, iam ao parque da escola com eles.

**Entrevistador:** É pertinente a tua sugestão! Mas penso que não poderia ser. Como sabes a atividade surgiu no seguimento da visita de estudo e a visita de

estudo. Esta foi para o grupo todo. E, surpreendentemente, foi a Maria João, uma criança de 4 anos que levantou a questão (problema).

**Amiga Crítica:** Compreendo o que procuras salvaguardar! Pessoalmente, faria esta atividade em dois momentos ... Senti que foi demasiado longa e algumas crianças começaram por se dispersar.

1º Momento: só de observação da experiência

2º Momento: a realização do registo gráfico, depois do lanche.

**Entrevistador:** Concordo contigo! Se refletirmos bem foi o que acabou por acontecer ... Como senti que as crianças estavam cansadas, foram lanchar e, posteriormente, vivenciaram o recreio. Só quando entraram, é que começaram a fazer os registos.

**Amiga Crítica:** Como conclusão, considero que foi uma atividade muito enriquecedora para as crianças - adquiriram conhecimentos importantes e isso notou-se através dos seus registos gráficos.

## 2 - Segunda sessão dia 28 de Junho de 2012



151701 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE BÚZIO  
Escola sede - 343328 – EB 2,3/S de Vale de Cambra

Segunda sessão dia 28 de Junho de 2012

Ano letivo 2011/2012

## PLANO DE AULA

Educadora: Maria Clotilde Gomes Saraiva		Jardim de Infância: da Praça- Macieira		Data: 28/06/2012	
Actividade	Objectivos/Competências	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
-Elaboração de um placar sobre o Verão	- Desenvolver várias técnicas de expressão plástica; exploração de texturas e dobragens;  - Desenvolver a imaginação e a criatividade.	- Diálogo sobre a estação do Verão;  - Dobragens com papel de lustro “ barcos”; - Pintura do mar, - Colagem com areia.	<u>Recursos Materiais</u> - Papel de cenário, - Tinta azul,  - Areia - Papel de lustro, - Cola, - Cartolina amarela - Marcador preto,  <u>Recursos Humano</u> - Educadora; - Crianças; - Amigo crítico.	- Observação direta.  <u>Registos</u> - Escritos; - Oral; - Fotográfico.	- Parte da manhã.

Búzio- Macieira de Cambra

A EDUCADORA: Maria Clotilde Saraiva

Apartado 13 – 3731-901 VALE DE CAMBRA

Telef: 256420700 – Fax: 256425615

E-mail: geral@esvcambra.pt

## **Pré- Preparação da Atividade (registo de orientação)**

Objetivo – Refletir sobre a nova estação do ano que entrou;

Renovação e decoração do placard.

Após diálogos regulares sobre as características da nova estação do ano, que se estava a vivenciar – Verão, e tendo em linha de conta o período de férias que se avizinhava, o grupo de crianças, de acordo com as suas vivências, foi partilhando os lugares onde habitualmente passam as férias e os lugares mais preferidos.

O placard da sala de atividades ainda se encontrava com registos da Primavera. As crianças apresentaram como proposta renovar o mesmo para o Verão. Em grande grupo partilharam-se ideias e concluiu-se que a decoração iria incidir sobre a praia e alguns aspetos que a caracterizavam, nomeadamente: mar, areia, e barcos.

## Segunda Sessão

### Participação:

- Grupo de Crianças;
- Educadora de Infância
- “Amigo Crítico/Colaborativo”

Quando a “amiga” Angélica entrou na sala o grupo estava a ar continuidade ao trabalho realizado no dia anterior. A folha de papel cenário já estava a ser trabalhada com a pintura do mar e, os grupos de crianças já estavam divididos, cientes das tarefas que lhes competiam. Normalmente, ocorreu a saudação habitual por parte da mesma e, logo procurou colocar-se ao corrente da atividade questionando o grupo “ O que estão hoje a realizar? Como posso participar também?”.

Procuraram todos dar a sua contribuição pessoal na explicação. Foi necessário relembrar as regras da comunicação e a importância de falar uma de cada vez ou, delegar alguém para o fazer. Coube, então, ao Francisco explicar o propósito da atividade. No entanto, os colegas quando achassem oportuno, deveriam completar alguma ideia para que a colaboração da “amiga” Angélica fosse mais eficaz.

Retomando novamente as tarefas, depois da cola espalhada, cada criança pegou num montinho de areia e, um de cada vez, iam espalhando a areia em cima da cola.

As crianças agiam naturalmente como se o “amigo” crítico colaborativo não estivesse na sala, talvez por a conhecerem, o que foi benéfico na aplicação da criatividade e espontaneidade de cada uma.

Depois do intervalo para lanchar, o papel de cenário já decorado, foi colocado no placard, com a colaboração mais ativa da educadora de infância. As crianças, uma de cada vez, iam colando os barquinhos de papel (dobragem), que tinham sido realizados no dia anterior.

O “amiga” crítica colaborativa começou por conversar com as crianças sobre barcos (com o objetivo de descobrir vivências pessoais nas crianças, motivar ao diálogo e enriquecer a sua área vocabular): - “para que eram usados os barcos; se gostavam de barcos e de andar de barco”

Foram partilhadas experiências de crianças que já tinham andado de barco, embora duas crianças manifestassem a sua reserva e algum medo também.

Como consolidação desta pequena atividade, a educadora de infância, colocou algumas questões também, através da pergunta: “O que gostaram mais nesta atividade?”

Descrevemos, então, alguns registos que nos pareceram pertinentes:

João Paulo - Gostei de colar a areia, por ser branca, áspera e fininha. Na praia gostava de pôr água na reia seca e fazer covas e pontes.

Maria João – Gostei muito de colar e pôr areia

Rita – Gostei de fazer e colar os barquinhos.

Francisco – Gostei de pintar e pôr cola.

Alexandre – Gostei de pintar a água do mar.

Mateus – Achei “piada” Á dobragem de fazer os barquinhos.

Após esta pequena avaliação, por parte do grupo de crianças, iniciou-se o trabalho criativo de registo, como é habitual.

**ENTREVISTA /REFLEXÃO:**  
**EDUCADORA DE INFÂNCIA E AMIGA CRITICA**  
**COLABORATIVA**

**Entrevistador:** Olá, Angélica! Atendendo à primeira abordagem que marcou o início deste trabalho e, na sequência, de algumas conversas informais, ao longo deste período de tempo, esta entrevista pretende ser um pouco conclusiva relativamente ao seu objeto de estudo e que, inevitavelmente, nos ligou - o objetivo era saber qual a influência que o trabalho colaborativo tem no desenvolvimento profissional e pessoal de uma educadora de infância. Gostaria também de pedir a tua autorização para a gravação desta entrevista como fiz na anterior.

**Amiga crítica:** Sim, claro!

**Entrevistador:** Como já deves saber esta entrevista será confidencial.

**Amiga crítica:** Ah! Não tem importância. Podes usar o que considerares relevante para a tua tese.

**Entrevistador:** Aproveito para agradecer a tua disponibilidade, como “amigo crítico/colaborativo”, bem como a importância do teu trabalho e participação nas atividades realizadas. Foi uma ajuda fundamental para a realização deste projeto.

**Amiga crítica:** De nada! Está à vontade.

**Entrevistador:** Gostava que me falasses dos teus hábitos de colaboração ou amizade crítica, ao longo da tua carreira.

**Amiga crítica:** Posso dizer-te que só quando comecei a observar aulas como avaliadora é que comecei a dar importância à partilha. Tanto que resolvi apresentar a proposta numa reunião de docentes.

Recordas que solicitei às colegas para partilharem atividades que achassem interessantes nessas mesmas reuniões.

**Entrevistador:** Lembro-me perfeitamente! No início ainda fomos partilhando algumas atividades, depois foi-se perdendo este hábito. Penso que talvez por algumas colegas não se sentirem à vontade...

**Amiga crítica:** Talvez tenha sido isso ... Mas foi pena!

**Entrevistador:** E qual era a visão que tinhas do trabalho colaborativo previamente à realização deste projeto?

**Amiga crítica:** Sempre achei que o trabalho de colaboração entre as colegas do ensino pré-escolar seria uma mais-valia para todas nós. Reforço esta ideia, na medida em que cada criança é uma criança e de certeza que a mesma atividade realizada em diferentes salas se obteriam resultados muito diferentes. O que seria muito útil partilhá-lo.

**Entrevistador:** Fala-me um pouco do teu papel enquanto “amigo crítico”.

**Amiga crítica:** Foi a primeira vez que ouvi essa expressão! Quando me propuseste esse papel fiquei surpreendida e comecei a pesquisar alguma bibliografia sobre esse conceito. Começou-me a despertar alguma curiosidade e sinto como um tema interessante!

**Entrevistador:** Fala-me do teu papel pessoal enquanto minha amiga crítica.

**Amiga crítica:** Gostei de muito de colaborar contigo! Confesso que também aprendi muito contigo nesta partilha.

**Entrevistador:** Achas que contribuíste para o meu desenvolvimento pessoal e profissional? Em que sentido?

**Amiga crítica:** Na minha opinião penso que o contributo foi mútuo. Uma sala de Jardim-de-infância pelas suas características e faixa etária que a caracteriza, a imprevisibilidade das crianças e as respostas que as mesmas solicitam, desafia o educador. Isto sentiu-se nas sessões que estivemos juntas. Não achas?

**Entrevistador:** Sim, é verdade! Só quem trabalha com crianças destas idades compreende. Dos aspetos que referiste como alternativa pedagógica, nas duas sessões que assististe, levou-me a refletir mais detalhadamente alguns pormenores práticos. Sinto que analisei melhor algumas situações e reconstruí com mais fundamentação e objetividade a minha prática pedagógica. Pois esse era o meu objetivo com este projeto!

**Amiga crítica:** Reparei nisso. Como a divisão do grupo, e a atividade realizada em duas fases. Notei que caprichaste no teu empenho, o que facilitou o nosso trabalho em conjunto e mesmo com as crianças.

**Entrevistador:** Qual era a ideia que tinhas do papel de, “amiga” crítica colaborativa nas atividades numa sala de jardim-de-infância?

**Amiga crítica:** Não fazia ideia. Mas tenho-te a dizer que gostei muito deste papel!

**Entrevistador:** Enquanto avaliadora era diferente não?

**Amiga crítica:** Era... Ser observadora é muito diferente. Implica avaliar uma colega. Desconforta-me avaliar as colegas... Neste trabalho colaboramos as duas. É muito diferente!

**Entrevistador:** Achas que as crianças, reagiram bem a tua presença?

**Entrevistador:** Acho! O facto de elas já me conhecerem, facilitou a espontaneidade. Agiram normalmente e isso foi bom!

**Entrevistador:** E em relação às nossas reuniões de pós-observação, achas que foram importantes?

**Amiga crítica:** Claro que foram! Tivemos a oportunidade de nos ouvirmos uma à outra e partilharmos ideias. E tu que achas-te do meu trabalho? Foi positivo na tua opinião?

**Entrevistador:** Claro! Sempre que me deste uma opinião tentei refletir e atuar dentro da perspetiva que me apontavas. Passei a prestar mais atenção a alguns pormenores, que antes não dava importância. Perspetivar a minha prática pedagógica sobre um olhar diferente, neste caso o teu, é um aspeto relevante do “amigo crítico”. Foi muito positivo!

**Entrevistador:** Agora gostava que me desses a tua opinião sobre este trabalho conjunto.

**Amiga crítica:** O trabalho em conjunto, é muito importante para o desenvolvimento profissional da educadora. Como sabes sempre gostei de partilhar atividades. Estar numa sala com outra educadora, como foi este nosso trabalho, é muito mais interessante! Infelizmente, não nos é possível devido ao horário que temos. Cheguei á conclusão que quanto maior a partilha de experiências, materiais e estratégias, melhor a qualidade do nosso trabalho.